

**LENGUA CASTELLANA**

**Natalia FERNÁNDEZ LOZANO**

---

**PROPUESTA DIDÁCTICA  
PARA TRABAJAR LA  
RESILIENCIA A TRAVÉS DE  
ÁLBUMES INFANTILES**

**TFG/GBL 2019/20**

**upna**

Universidad Pública de Navarra  
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

**Grado en Maestro de Educación Infantil/  
*Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua***



**Grado en Maestro en Educación Infantil**  
**Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua**

Trabajo Fin de Grado  
Gradu Bukaerako Lana

***PROPUESTA DIDÁCTICA PARA TRABAJAR  
LA RESILIENCIA A TRAVÉS DE ÁLBUMES  
INFANTILES***

Natalia FERNÁNDEZ LOZANO

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES  
GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA

**UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA**  
**NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA**

**Estudiante / Ikaslea**

Natalia FERNÁNDEZ LOZANO

**Título / Izenburua**

Propuesta didáctica para trabajar la resiliencia a través de álbumes infantiles

**Grado / Gradu**

Grado en Maestro en Educación Infantil / Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua

**Centro / Ikastegia**

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales / Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa

**Director-a / Zuzendaria**

Alfredo ASIÁIN ANSORENA

**Departamento / Saila**

Ciencias Humanas y de la Educación

**Curso académico / Ikasturte akademikoa**

2019/20

**Semestre / Seihilekoa**

Primavera / Udaberria

## Preámbulo

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, establece en el Capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que “estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado [...] El Trabajo Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

El Grado en Maestro en Educación Infantil por la Universidad Pública de Navarra tiene una extensión de 12 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil*; con la aplicación, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Infantil se estructuran, según la Orden ECI/3854/2007, en tres grandes módulos: uno, *de formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psico-pedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos de las disciplinas y su didáctica; y, por último, *Practicum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3854/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3854/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y practicum, exigidas para todos los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.

En este trabajo, el módulo *de formación básica* ha permitido enmarcar y estructurar este TFG, reflejando la formación psicológica, pedagógica y didáctica que he recibido a lo largo de estos cuatro años (competencias básicas CB1, CB2). Gracias a ello, se ha podido realizar un análisis profundo de diversos estudios para asentar una fundamentación teórica clara. Más tarde, basándose en ella, se ha abordado la realización de una investigación - acción analizando los datos obtenidos, expresándolos de forma gráfica, transmitiéndolos y reflexionando sobre ellos (competencias básicas CB3, CB4). A su vez, esta formación ha conseguido que adquiriera las herramientas necesarias para diseñar una propuesta didáctica en línea adecuada al contexto sanitario que se está viviendo. Se ha hecho uso de las herramientas tecnológicas y se ha trabajado pensando también en un diseño presencial futuro (competencias básicas CB5 y específica CG7). En ambos casos, el principal objetivo ha sido trabajar en profundidad la Educación Emocional a través de la Literatura infantil, mediante actividades que fomentan el desarrollo de las capacidades resilientes y estrategias de afrontamiento en el alumnado de Educación Infantil.

El módulo *didáctico y disciplinar* se desarrolla dentro del Decreto Foral 23/2007, de 19 de marzo, donde se expone el currículum de las enseñanzas del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Foral de Navarra. Por ello, se ha trabajado con objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación en torno a las tres áreas (competencias generales CG1, CG2, y competencias específicas CE1, CE2). En este caso, resulta destacable la importancia de los conocimientos adquiridos gracias a las asignaturas “Didáctica de la Lengua”, “Bases psicológicas, individuo y medio social” y “Didáctica de la Literatura Infantil”, que han permitido el desarrollo de este trabajo.

Asimismo, el módulo *practicum* me ha permitido, por un lado, tomar conciencia de la necesidad de incluir este tipo de contenido en la programación de Educación Infantil, reflexionando y aprendiendo sobre la práctica docente (competencias específicas CE5, CE9, CE11). Por otro lado, poner en práctica los conocimientos adquiridos a través del diseño de un proyecto para trabajar la resiliencia mediante álbumes infantiles. Finalmente, trabajar en el aula me ha permitido confirmar mi vocación por la educación. De esta forma, he puesto en práctica tanto competencias generales (CG3, CG4, CG5 y CG11) como transversales y específicas (especialmente CE6, CE10 y CE11).

## Resumen

La resiliencia es un aspecto de la Educación Emocional desconocido y, por consiguiente, poco trabajado entre los contenidos de Educación Infantil. Por eso, el propósito del presente TFG es aprovechar la transversalidad de la literatura infantil como herramienta para trabajar las estrategias de afrontamiento en el alumnado. Para ello, se ha realizado un diagnóstico previo mediante la utilización de diferentes técnicas (cuestionarios al equipo docente y directivo, observación directa y diseño de un test para el alumnado) que ha detectado una serie de perfiles vulnerables e hipervulnerables a los cuales se ha intentado dar respuesta planteando una intervención didáctica adaptada al contexto sanitario y a las necesidades del aula. Los datos obtenidos demuestran cómo la resiliencia es un elemento dinámico que no depende del contexto de la persona y que puede mejorar notablemente a través de actividades relacionadas con álbumes ilustrados infantiles, integrando la autogestión emocional con la adquisición de capacidades resilientes.

*Palabras clave:* Educación Emocional; Resiliencia; Estrategias de afrontamiento; Literatura Infantil; Educación Infantil.

## Abstract

Resilience is an unknown aspect of Emotional Education and, therefore, little worked among the contents of Pre-School Education. That is why the purpose of this Final Degree Project is to take advantage of the mainstreaming of children's literature as a tool to work on coping strategies in the students. With this end, a previous diagnosis has been made using different techniques (mainly questionnaires to the teaching and management team, direct observation, and design of a test for the students) which have detected several vulnerable and hypervulnerable profiles. Thus, an attempt has been made to respond by proposing a didactic intervention tailored to the health context and the needs of the classroom. The data obtained show how resilience is a dynamic element that does not depend on the context of the person and can be significantly improved through activities related to illustrated children's books, bringing together emotional self-management and the acquisition of resilient skills.

*Keywords:* Emotional Education; Resilience; Coping Strategies; Children's Literature; Pre-School Education.





## Índice

<b>1. Antecedentes, objetivos y cuestiones de interés sobre el tema</b>	<b>1</b>
1.1. Antecedentes de estudios sobre la inteligencia y la educación emocional: Justificación del interés científico y pedagógico.	1
1.2. Antecedentes de propuestas didácticas de educación emocional: justificación del interés didáctico y curricular.	3
1.3. Objetivos.	8
1.3.1. Objetivos generales.	8
1.3.2. Objetivos específicos.	8
1.4. Cuestiones de investigación.	9
<b>2. Marco teórico: Fundamentación e implicaciones.</b>	<b>10</b>
2.1. Conceptualización. ¿Qué son las emociones? Funciones. Diferencia entre sentimiento y emoción. Tipos de emociones.	10
2.2. Inteligencia emocional, competencias emocionales y educación emocional.	23
2.2.1. Inteligencia emocional	23
2.2.2. Competencias emocionales.	29
2.2.3. Educación emocional.	32
2.3. La resiliencia y su aplicación en el ámbito educativo.	36
2.3.1. Conceptualización de la vulnerabilidad y resiliencia. Factores de riesgo y protección.	36
2.3.2. La resiliencia en el ámbito educativo.	45
2.4. Educación literaria. Comprender, interpretar y animar.	49
2.4.1. Definición y funciones de la literatura infantil. Competencia literaria y objetivos de la educación literaria. Literatura y emociones.	49
2.4.2. Comprender e interpretar. Niveles profundos de comprensión. Vinculación emocional y empatía.	52
2.4.3. Animar. Hábito lector y biblioteca de aula: trabajo con álbumes ilustrados.	54
2.4.4. Literatura infantil y educación emocional.	55
<b>3. Metodología: investigación y acción.</b>	<b>60</b>
3.1. Diseño de la investigación,	60
3.2. Diagnóstico: etnografía educativa.	62
3.3. Resultados del diagnóstico y discusión.	74
<b>4. Intervención didáctica.</b>	<b>84</b>
4.1. Reflexión para el diseño de la intervención.	84
4.2. Diseño de la propuesta.	84
4.3. Diseño de herramientas de evaluación y valoración.	94
4.4. Formulación de la propuesta didáctica. Desarrollo de las actividades.	95
<b>Conclusiones y cuestiones abiertas</b>	<b>99</b>

<b>Referencias</b>	103
<b>Anexos:</b>	115
<b>A. Anexo I:</b> Tabla comparativa de los modelos de Inteligencia Emocional.	115
<b>B. Anexo II:</b> Versión detallada de las competencias emocionales según Bisquerra y Pérez Escoda.	117
<b>C. Anexo III:</b> Preguntas y resultados de los instrumentos de obtención de datos.	122
<b>D. Anexo IV:</b> Contenidos y objetivos del programa de educación emocional de Èlia Cassà.	199
<b>E. Anexo V:</b> Instrumento de evaluación para valorar la comprensión de las actividades y adquisición de capacidades resilientes.	202
<b>F. Anexo VI:</b> Programación detallada de las actividades en formato presencial.	207
<b>G. Anexo VII:</b> Materiales usados durante la propuesta didáctica.	257
<b>H. Anexo VIII:</b> Biblioteca de aula.	267





## **1. ANTECEDENTES, OBJETIVOS Y CUESTIONES DE INTERÉS SOBRE EL TEMA.**

### **1.1. Antecedentes de estudios sobre la inteligencia emocional: justificación del interés científico y pedagógico.**

La formación en la inteligencia emocional es un aspecto prioritario en el ámbito escolar durante edades tempranas, debido a la necesidad que se da a lo largo de la vida de la gestión y control de las emociones. Sin embargo, el sistema educativo dedica más tiempo a aspectos cognitivos que a competencias emocionales, olvidando que su desarrollo se da de forma conjunta y son interdependientes entre sí.

En otras palabras, la educación tradicional tiene como principal objetivo la adquisición de la inteligencia, categorizándola como un aspecto unitario y racional. Pero tal y como estableció Gardner en su estudio: *Multiple intelligences: The theory in practice* (traducción al castellano publicada en 1995), la inteligencia agrupa capacidades de distinta índole que se relacionan y se retroalimentan entre sí. En esta investigación, que representa un avance en sus teorías formuladas en 1983 en la obra *Frames of mind. Theory of multiple intelligences*, cita siete tipos de inteligencia: cinético corporal, musical, lingüística, lógico-matemática, espacial, interpersonal e intrapersonal.

Más tarde, en su escrito *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el S.XXI* (2001), añade dos más: la inteligencia naturalista y la inteligencia existencial.

Esta nueva definición de inteligencia abandona la idea de un solo tipo de capacidad, que hasta entonces habría abarcado únicamente aspectos de tipo racional y relacionados con el saber, para aclarar que el ser humano posee este espectro de inteligencias y se diferencia del resto por el nivel de desarrollo que tiene en cada una, derivada de la dotación biológica de cada uno, de su interacción con el entorno y de la cultura propia en su momento histórico (Macías, 2002). De esta forma, se les da valor a habilidades diferentes de las racionales, llevando a la práctica las palabras de Einstein: “Todos somos genios, pero si juzgas a un pez por su habilidad de trepar árboles, vivirá toda la vida pensando que es un inútil”.

La *inteligencia lingüística* hace referencia a la habilidad de comunicarse mediante procesos orales, gestuales, escritos, etc. Por otra parte, se refiere a la capacidad de comprender en qué orden se encuentran las palabras en la escritura, lectura, procesos de habla y escucha.

La *inteligencia cinético corporal* constituye la capacidad de utilizar el cuerpo para un fin determinado, ya sea manipulativo o de expresión. Se denomina inteligencia cinético corporal a la utilizada para manejar herramientas o crear productos, pero también a la requerida a la hora de expresar sentimientos, ideas, resolver problemas, etc.

La *inteligencia musical* se define como la habilidad de percibir, producir e interpretar distintas formas musicales, siendo hábil en procedimientos de transformación y composición de la música y sus diferentes expresiones.

La *inteligencia lógico-matemática* es una de las más reconocidas en la educación tradicional. Se define como la capacidad de utilizar los números y resolver problemas utilizando sistemas de lógica y procesos, tanto inductivos como deductivos. Normalmente, estos procesos van asociados a la rapidez y agilidad que se expresa en la resolución rápida de problemas y ejercicios numéricos. Los test de coeficiente intelectual se basan en la medición de este tipo de intelecto.

La *inteligencia espacial* es la capacidad de visualizar el mundo y los elementos que se encuentran en él desde distintos enfoques y perspectivas. Se refiere a la capacidad de recrear espacios y saber manipularlos.

La *inteligencia naturalista*, que fue añadida más tarde, en 1995, se define como la aptitud relacionada con la clasificación de objetos y seres vivos del medio ambiente, sea cual sea el tipo de entorno: natural, urbano, suburbano, etc. Incluye procesos de observación, de creación y de contraste de hipótesis. Es la inteligencia asociada al entendimiento del medio y su funcionamiento.

La *inteligencia existencial* también fue añadida con posterioridad. Se refiere a la observación y planteamiento de cuestiones espirituales. Se trata de la habilidad asociada a la metacognición y reflexión sobre la conexión con el mundo que nos rodea.

La *inteligencia interpersonal* es la referida a la habilidad para interpretar los sentimientos, problemas y opiniones de los/as demás mediante la observación de sus gestos, palabras y expresiones. En definitiva, evalúa la capacidad de empatizar.

Por último, la inteligencia *intrapersonal*, eje sobre el que girará este trabajo, tiene que ver con el autoconocimiento y análisis, y, por lo tanto, con la adquisición de habilidades de vida que permiten la resolución de problemas de forma útil y práctica, ya sea a nivel interno o externo. Exige una alfabetización emocional para saber nombrar los sentimientos y poseer recursos para gestionarlos. Incluye la capacidad de autorreflexión y autogestión.

En este campo, encontramos la teoría de Goleman. En su obra *Inteligencia emocional* (1995), dedicada a la extensa explicación de la relevancia de las competencias emocionales, defiende que “la competencia emocional, constituye, en suma, una meta-habilidad que determina el grado de destreza que alcanzaremos en el dominio de todas nuestras otras facultades (entre las cuales se incluye el intelecto puro)” (Goleman, 1995, p. 78).

## **1.2. Antecedentes de estudios sobre la inteligencia emocional: justificación del interés científico y pedagógico.**

La inteligencia emocional es un aspecto intrínseco a la educación del alumnado y por ello debería comenzar a ser estimulada y trabajada en el mismo momento en el que se empieza a educar a los/as niños/as, ya en sus primeros años de vida.

La etapa de Educación Infantil consiste, por lo tanto, el período de mayor desarrollo cognitivo, motor y afectivo del/la niño/a, creando la base donde se desarrollará todo el crecimiento intelectual posterior. La importancia del tratamiento de las competencias emocionales en esta etapa queda reflejada en el Currículo Oficial, en el cual se hacen alusiones a la educación emocional en varios momentos.

Ya desde el principio, en el área de *Conocimiento de sí mismo y autonomía personal*, se busca “la construcción gradual de la propia identidad y de su madurez emocional, así

como el establecimiento de relaciones afectivas y desarrollo de la autonomía personal” (Gobierno de Navarra, 2007, p. 21). En dicho proceso de construcción personal, resulta imprescindible el tratamiento de la educación emocional como tema transversal y globalizado, extrapolándolo a enseñanzas de otro tipo, tal y como recoge el currículo.

Por otra parte, también se hace referencia a conceptos relacionados con la inteligencia emocional en el área de *Conocimiento del entorno*, donde se destaca la importancia de este período, porque, en él, el alumnado descubre su pertenencia al medio social, destacando experiencias más amplias que generarán vínculos basados en las actitudes de confianza, empatía y apego. “En el desarrollo de estas relaciones afectivas, se tendrá en cuenta la expresión y comunicación de las propias vivencias, de sus emociones y sentimientos, para la construcción de la propia identidad y para favorecer la convivencia” (Gobierno de Navarra, 2007, p. 28). En esta área, se destaca la importancia de la inteligencia emocional para el establecimiento de relaciones interpersonales de calidad.

Por último, en el área de *Lenguajes: comunicación y representación*, se hace alusión a la comunicación y gestión de emociones mediante el lenguaje sea del tipo que sea; oral, corporal, escrito, etc.

A través de los lenguajes desarrollan su imaginación y creatividad, aprenden, construyen su identidad personal, muestran sus emociones, su conocimiento del mundo, su percepción de la realidad. Son, además, instrumentos de relación, regulación, comunicación e intercambio y la herramienta más potente para expresar y gestionar sus emociones y para representarse la realidad. (Gobierno de Navarra, 2007, p. 35)

Esta área mantiene una estrecha relación con los dos pilares de este trabajo: la literatura infantil y la inteligencia emocional. Por esta razón, es interesante destacar la relación que se hace en el currículo de ambos aspectos: “es preciso, también, un acercamiento a la literatura infantil, a partir de textos comprensibles y accesibles para que esta iniciación literaria sea fuente de goce y disfrute, de diversión y de juego” (Gobierno de Navarra, 2007, p. 35). Dicho de otra manera, la literatura infantil, el lenguaje en su generalidad y la inteligencia emocional son aspectos interconectados que se



retroalimentan y sirven para verbalizar las emociones y obtener estrategias de afrontamiento frente a diversas situaciones emocionales, como se abordará en este trabajo.

En resumen, la educación emocional es un aspecto que está integrado en la legislación de la Educación Infantil, pero que sigue siendo reciente y novedoso, y por lo tanto necesita de un proceso de maduración. En este punto, cabe destacar el VI Congreso de Educación Emocional<sup>1</sup> que se realizará en Navarra, el 14 y 15 de noviembre de 2020. En él, se trabajarán temas como la neuroeducación en el contexto escolar, cuentos psicoterapéuticos para tratar temas traumáticos en el aula, comunicación asertiva y no violenta en el aula o educación emocional incluida en el estilo de vida. Este congreso, que se realiza cada año, es famoso por la presencia de referentes en el estudio de la inteligencia emocional, como Rafael Bisquerra. El evento es organizado por la asociación Padres Formados, conjunto de profesionales y padres/madres que ofrecen formación relacionada con la Educación Emocional de manera especializada y con una gran diversidad de recursos.

A pesar de ser un tema innovador, encontramos diversas propuestas didácticas orientadas a la adquisición de la inteligencia emocional como concepto básico e intrínseco en la educación escolar.

En primer lugar, resulta relevante destacar la propuesta llevada a cabo por Goyeneche, Gómez y Zapata (2014) titulada *La alegría de vivir*. Estas actividades fueron realizadas para mejorar un elemento de la inteligencia emocional sobre el que girará este trabajo: la resiliencia. Se puso en práctica en preescolar con niños/as en situación de vulnerabilidad social. Los ejercicios se caracterizan por incluir factores propios de la educación emocional, como la afirmación del yo para aumentar la autoestima.

En este proyecto, el alumnado realiza un viaje donde cada espacio es una zona segura de la que extraen elementos que lo enriquecen. Por ejemplo, dentro del aula encontramos “El aula rosada”, un área en la que cada semana un/a estudiante propone

---

<sup>1</sup> VI Congreso de Educación Emocional. Noviembre 2020. <https://padresformados.es/landing-evento-2020/>

un tema que realmente le interesa y apasiona y se busca información sobre éste. Los espacios comunes también se transforman dándoles un sentido claro y significativo; por ejemplo, el comedor se transforma en una zona donde alimentar de combustible esa máquina tan importante que es su cuerpo o, en el caso del baño, se convierte en un espacio donde cuidarse y mimarse para recargar energía.

Otro ejemplo de recursos destacables de educación emocional en las propuestas didácticas serían los trabajados por Vallés Arándiga en *La educación emocional en la escuela, recursos y actividades (2018)*. Se podría destacar esta contribución, porque trata la educación emocional como un factor transversal incluido en el currículo y que influye en la formación del profesorado, en la metodología y en las familias. Plantea un programa emocional integral y completo que abarca todos los aspectos necesarios para desarrollar en el/la niño/a una inteligencia emocional global. Además, su libro recoge ejemplos de numerosos programas de educación emocional como el programa *AULAS FELICES*, que se basa en el concepto de bienestar PERMA (Equipo SATI: Arguis, Bolsas, Hernández y Salvador, 2012, cit. por Vallés Arándiga, 2018, p. 266):

- Positive emotions (vida placentera).
- Engagement (vida comprometida).
- Relationships (relaciones sociales).
- Meaning (vida significativa).
- Achievements (logros).

Estos programas son de libre acceso para el personal educativo y, basándose en la neuroeducación, psicología y ciencia del desarrollo madurativo, estructuran actividades orientadas a desarrollar los aspectos básicos que componen la educación emocional. Además, incluye otros integrando las TICS, como la aplicación Itbook,<sup>2</sup> plataforma que contiene cuentos interactivos que enseñan al alumnado a identificar, nombrar y gestionar las emociones.

---

<sup>2</sup> Itbook, Colección Emociones. <https://apptk.es>

Por otra parte, comenta diversas herramientas que permiten trabajar estos contenidos, como la educación emocional a través del cine y los cuentos, principal temática de este TFG. En este sentido, indica Vallés Arándiga que “el trabajo literario, a través de los cuentos y de la composición escrita, es un elemento didáctico motivador y favorecedor del descubrimiento de las emociones de los personajes” (Vallés Arándiga, 2018, p. 148).

Por último, resulta interesante destacar la propuesta emocional de Soldevila (2009): *Emociónate*. Recuerda que la inteligencia emocional es un elemento intrínseco a la educación, una capacidad transversal que se debe desarrollar en todas las etapas de la vida, puesto que este tipo de enseñanza es permanente.

Soldevila propone, por lo tanto, un programa que se divide en cinco bloques temáticos, los considerados más relevantes dentro de la adquisición de las competencias emocionales: Conciencia Emocional, Regulación Emocional, Autoestima, Habilidades Socioemocionales y Habilidades de Vida. La autora apuesta por el trabajo en grupo para enriquecer las aportaciones, un cuaderno personal en el que realizar un seguimiento del conocimiento obtenido en cada bloque, esquemas gráficos con el resumen de lo comentado y actividades estructuradas de manera clara y repetitiva.

Como ejemplo destacable, resulta interesante comentar una actividad de tipo práctico, *¿Cómo actuamos?* En este ejercicio se presentan diversas estrategias de regulación emocional (reencuadramiento, distanciamiento, regulación y reestructuración cognitiva) y, por grupos, se presenta una situación a la que se tiene que aplicar una de las estrategias (Soldevila, 2009).

Tras la comparación y análisis de diversas propuestas educativas, queda clara la necesidad de implementar transversalmente la educación emocional en el marco educativo curricular de la enseñanza del/la niño/a, pero también en el marco familiar y en el ámbito socioprofesional.

### **1.3. Objetivos.**

#### *1.3.1. Objetivos generales.*

- Promover el desarrollo integral del alumnado mediante un conocimiento más completo de las emociones y un desarrollo de estrategias de resolución y afrontamiento.
- Adquirir un conocimiento más detallado y profundo acerca de las propias emociones. Identificar los diferentes tipos de emociones conociendo qué provoca cada una.
- Mejorar la inteligencia emocional mediante la realización de actividades.
- Aumentar la calidad de las relaciones interpersonales conociendo e identificando las emociones ajenas.
- Desarrollar la habilidad de autogestión de las propias emociones utilizando para ello la literatura.
- Desarrollar el gusto por la lectura y su interpretación.
- Mejorar las capacidades resilientes mediante una propuesta didáctica basada en álbumes ilustrados.

#### *1.3.2. Objetivos específicos.*

- Adquirir la capacidad de poner nombre a los problemas que les impiden avanzar y a las emociones que les causan. Ser capaces de relacionar sus emociones con problemas concretos, identificando el problema y la emoción asociada.
- Leer, comprender e interpretar un álbum ilustrado infantil. Extrapolar el mensaje de la historia.
- Desarrollar la empatía e identificación con el personaje principal de la historia.
- Obtener estrategias de afrontamiento frente a situaciones traumáticas o frustrantes mediante actividades desarrolladas en torno al conflicto de un álbum ilustrado infantil.

#### 1.4. Cuestiones de investigación.

A partir de los objetivos planteados en el apartado anterior, se suscitaron las siguientes cuestiones de investigación, a las que se va a intentar responder a lo largo de la realización del presente TFG:

- ¿Qué es la inteligencia emocional? ¿Cuál es su estado de desarrollo en una muestra de 25 niños/as de Educación Infantil? ¿Cuál es el perfil evolutivo de cada niño/a de la muestra? ¿Cómo se puede trabajar para que sea beneficioso para todos/as los alumnos/as de la muestra? ¿Cómo se puede medir el avance en su adquisición?
- ¿Qué es la resiliencia? ¿Cómo se manifiestan las capacidades resilientes en la muestra de alumnado seleccionada? ¿Qué factores influyen? ¿Qué características y actitudes denotan mayor o menor resiliencia? ¿Cómo afectan las situaciones traumáticas a estos/as niños/as? ¿Qué impacto puede tener en su vida el afrontar dicho trauma de una manera u otra? ¿Qué respuesta dan emocionalmente de manera común? ¿Cuál es el estado de sus estrategias de afrontamiento en esta etapa? ¿Cómo se redirige la respuesta del alumnado hacia estrategias relacionadas con el concepto de resiliencia? ¿Se puede aumentar la resiliencia en este grupo mediante propuestas didácticas? ¿Qué estrategias se pueden utilizar para trabajarlo? ¿Qué competencias emocionales se relacionan con la resiliencia? ¿Cuáles son sus necesidades de formación? ¿Cómo medir las capacidades resilientes del alumnado y comprobar sus avances?
- ¿Es la literatura infantil una herramienta didáctica eficaz para trabajar la resiliencia y el autocontrol emocional? ¿Qué estrategias didácticas procedentes de la literatura infantil pueden contribuir a mejorar las estrategias de afrontamiento frente a situaciones traumáticas? ¿Mejorará la resiliencia en este grupo tras la realización de actividades didácticas desarrolladas en torno a un álbum ilustrado infantil? ¿Qué actividades resultarán más efectivas y motivadoras?

## 2. MARCO TEÓRICO. FUNDAMENTACIÓN E IMPLICACIONES.

### 2.1. Conceptualización. ¿Qué son las emociones? Funciones. Diferencia entre sentimiento y emoción. Tipos de emociones.

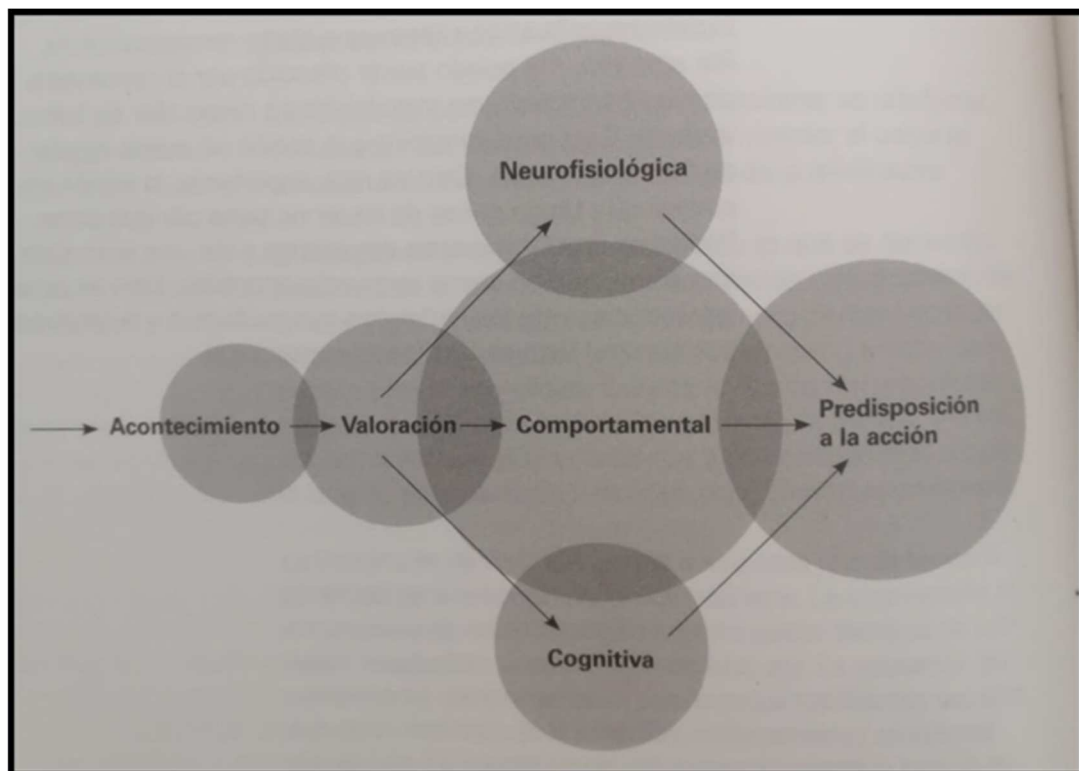
Los conceptos que serán tratados en este trabajo tienen en común el eje sobre el que giran: las emociones. Muchas son las definiciones que se han procurado para este término.

Refiriéndonos a su origen, la palabra “emoción” proviene del latín, del verbo *emovere*. Esta palabra resulta de la unión del prefijo e-/ex- (que significa de, desde) y “*movere*”, verbo que significa mover hacia afuera, hacer sitio. Desde el campo científico, encontramos la conceptualización de Bisquerra (2015):

Una emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a la acción. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno. Un mismo objeto puede generar emociones diferentes en distintas personas. (Bisquerra, 2015, p. 42)

Esta definición categoriza las emociones como rasgos de la personalidad de cada uno/a, puesto que la personalidad se va construyendo con las emociones que se exteriorizan. Es decir, emoción va unida a personalidad.

Según Bisquerra, la respuesta emocional a los estímulos está compuesta de una triple reacción: neurofisiológica, comportamental y cognitiva, como puede verse en la figura 1 (Bisquerra, 2015, p. 42).



**Figura 1.** Estructura de una emoción. Fuente: Bisquerra (2015, p. 42).

El componente *neurofisiológico* consiste en la respuesta física emitida por todo el organismo. No es controlable. El *elemento comportamental* consiste en el comportamiento del individuo, que indicará qué emociones está experimentando. Por ejemplo, el lenguaje no verbal, los gestos, las expresiones, etc. Por último, la *reacción cognitiva* es aquella que permite tomar conciencia de la emoción que se está experimentando, provocando la consecuente etiquetación de dicha emoción, según el dominio del lenguaje de la propia persona.

Mediante esta clasificación propuesta por Bisquerra, se puede observar la diferencia entre sentimiento y emoción, la cual es objeto de duda, porque se suele agrupar en un solo término, olvidando que no significan lo mismo. Como dice este autor, “el componente cognitivo coincide con lo que se denomina *sentimiento*. El *sentimiento* es la emoción hecha consciente” (Bisquerra, 2015, p. 40).

Por otra parte, resulta interesante destacar definiciones de emoción más recientes, como la aportada por Mora en su libro *Neuroeducación*:

Las emociones son procesos inconscientes que utiliza el individuo para sobrevivir y comunicarse y para hacer más sólidos los procesos de aprendizaje y memoria. Las emociones son un ingrediente básico de los propios procesos cognitivos. Son la base de los sentimientos. El binomio emoción-cognición es un binomio indisoluble. No hay pensamiento sin el fuego emocional que lo alimenta. (Mora, 2017. p. 69)

Con estas palabras, Mora reafirma la necesidad de la emoción en el aprendizaje. Uno de los procesos del aprendizaje, la memoria, funciona asociada a la emoción, puesto que, como dice Mora, nos acordamos mejor de aquello que nos hizo sentir algo. El aprendizaje sin emoción sería algo incompleto; de hecho, el origen de cualquier aprendizaje es la curiosidad o la pasión que se tiene sobre la temática sobre la que se va a investigar.

Para la clasificación de las emociones, es valiosa la *Teoría de la Valoración Automática* de Arnold (1960), que argumenta que “existe un mecanismo innato que valora cualquier estímulo que llega a nuestros sentidos. Es como una especie de escáner que detecta cualquier información susceptible de activar la respuesta emocional” (Arnold, 1960, cit. por Bisquerra, 2009, p. 16). La valoración realizada por el ser humano puede ser consciente o inconsciente. Cuando se trata de una reacción rápida que se realiza de manera automática, se denomina *valoración primaria*. A su vez, Lazarus (1991) argumenta lo siguiente:

Una vez que se ha producido la valoración primaria, se produce de inmediato una valoración secundaria, en la cual nos preguntamos: ¿estoy en condiciones de hacer frente a esta situación? Si la respuesta es afirmativa, la respuesta fisiológica disminuye su intensidad y estoy en mejores condiciones de manejar la situación. En cambio, si valoro que no estoy en condiciones de hacer frente a la situación, la intensidad neurofisiológica se puede ver acentuada hasta el punto de perder el control personal. En esta valoración se integran dos conjuntos



variables antecedentes (personalidad y ambiente). (Lazarus, 1991, cit. por Bisquerra, 2009, p. 17)

Estas dos valoraciones contienen, a su vez, distintos procesos que las definen y delimitan como primarias o secundarias, tal y como está expresado en la tabla 1.

**Tabla 1.** Procesos de valoración de las emociones. Fuente: Fernández-Abascal, Rodríguez, Sánchez, Díaz, & Sánchez (2010, p. 67).

PROCESOS DE VALORACIÓN PRIMARIA.	PROCESOS DE VALORACIÓN SECUNDARIA.
<p><i>Relevancia de la meta:</i></p> <p>Determina si una relación es o no significativa para el individuo. De hecho, no hay emoción si no hay implicada una meta.</p>	<p><i>Adjudicación de la culpa o el mérito:</i></p> <p>Se refiere al tipo de control que tiene el sujeto sobre los acontecimientos y si existe una atribución de intenciones malévolas o benévolas.</p>
<p><i>Congruencia o incongruencia de la meta:</i></p> <p>Se refiere hasta qué punto las condiciones de una relación facilitan u obstaculizan lo que el individuo desea.</p>	<p><i>Potencial de afrontamiento:</i></p> <p>Es el resultado de valorar si es posible, o no, aminorar o eliminar un daño, o una amenaza, o de superar un reto, o alcanzar un beneficio</p>
<p><i>Implicación del yo:</i></p> <p>Pone en relación la situación evaluada con los compromisos y valores que son importantes en la identificación de uno mismo, por lo que este componente es fundamental para determinar las diferentes emociones (en las emociones de ira y orgullo estaría implicada la estimación propia o la estimación social; en la culpa, los valores morales; en la vergüenza, los ideales del yo; en la ansiedad, el significado vital.</p>	<p><i>Expectativas futuras:</i></p> <p>Se refiere a las expectativas de cambio en la transacción entre la persona y el ambiente.</p>

En otras palabras, las emociones son valoradas primeramente de forma inconsciente clasificándolas en positivas o negativas según aporten bienestar o no a la persona, como se puede ver en la tabla 2. A continuación, el sujeto realiza una segunda valoración personal y consciente que determinará qué estrategias neurológicas y fisiológicas necesita para hacer frente a la emoción que le provoca la situación que se le presenta, a esto se le llama valoración secundaria.

**Tabla 2.** Primer proceso de valoración de las emociones. Clasificación. Fuente: Bisquerra (2009, p. 92).

## EMOCIONES NEGATIVAS

### *Primarias*

Miedo.	Temor, horror, pánico, terror, pavor, desasosiego, susto, fobia.
Ira.	Rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, resentimiento, aversión, exasperación, tensión, excitación, agitación, acritud, animadversión, animosidad, irritabilidad, hostilidad, violencia, enojo, celos, envidia, impotencia, desprecio, antipatía, rechazo, recelo.
Tristeza.	Depresión, frustración, decepción, aflicción, pena, dolor, pesar, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desgana, morriña, abatimiento, disgusto, preocupación.
Asco.	Aversión, repugnancia, rechazo, desprecio.
Ansiedad.	Angustia, desesperación, inquietud, inseguridad, estrés, preocupación, anhelo, desazón, consternación, nerviosismo.

## Sociales

Vergüenza.	Culpabilidad, timidez, vergüenza ajena, bochorno, pudor, recato, rubor, sonrojo, verecundia.
------------	--

## EMOCIONES POSITIVAS

Alegría.	Entusiasmo, euforia, excitación, contento, deleite, diversión, placer, estremecimiento, gratificación, satisfacción, capricho, éxtasis, alivio, regocijo, humor.
Amor.	Aceptación, afecto, cariño, ternura, simpatía, empatía, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, respeto, devoción, adoración, veneración, enamoramiento, ágape, gratitud, interés, compasión.
Felicidad.	Bienestar, gozo, tranquilidad, paz interior, dicha, placidez, satisfacción, serenidad.

## EMOCIONES AMBIGUAS

Sorpresa.	La sorpresa puede ser positiva o negativa. Sobresalto, desconcierto, confusión, perplejidad, admiración, inquietud, impaciencia. También podrían considerarse en el otro extremo la anticipación y la expectativa.
-----------	--

En este TFG, se van a clasificar utilizando esta tabla. Sin embargo, otros autores proponen seis emociones básicas ligeramente diferentes: *alegría, amor, miedo, furia, tristeza y asco* (Marina, 2011, p. 148). Las divergencias sobre cuáles son están lejos de solucionarse. Por ejemplo, Damasio (2010, p. 194) destaca las siguientes: *miedo, enfado, tristeza, felicidad, asco y sorpresa*. Pese a esta diferencia en la clasificación de las emociones básicas, los autores coinciden en que “las emociones son modos de evaluar las experiencias, de establecer jerarquías de valores, de cambiar las metas, de disponer para la acción” (Marina 2011, pp. 92-93).

Por lo tanto, para el trabajo posterior con la resiliencia, nos interesan las emociones negativas; *miedo, ira, tristeza, asco, ansiedad y vergüenza*, incluyendo, también, las ambiguas; la *sorpresa*, ya que son estas las que necesitan de una transformación en la forma de recibirlas del sujeto, que fomentará sus capacidades resilientes al ser capaz de reconocerlas y aceptarlas, desarrollando herramientas para fortalecerse y superarlas.

Para alcanzar este propósito, es útil la división de Marina y Penas (1999), resumida en la tabla 3, que define una taxonomía sentimental muy completa estructurada por criterios que van de más generales a más concretos. Consisten en cuadros temáticos que agrupan la información en *Representaciones Semánticas Básicas* (RSB). Cada RSB denomina una serie de sentimientos provocados por un detonante concreto. A esos términos sentimentales se les denomina como (S). A su vez, las RSB se dividen en tribus, las cuales se dan en todas las lenguas y son el despliegue léxico de una RSB. En total, encontramos 22 tribus. Las tribus, a su vez, se fraccionan en *clanes*, los cuales difieren de una lengua a otra. Los clanes consisten en nombres individuales que agrupan los (S) (Marina & Penas, 1999, p. 427).

**Tabla 3.** Clasificación general de las emociones en tribus y clanes. Fuente: Marina & Penas, (1999, p. 432).

TRIBUS	CLANES EN CASTELLANO
I: Experiencia de un impulso, necesidad o motivación.	Deseo, ansia, afán, capricho, coacción.
II: Experiencia de aversión física, psicológica o moral.	Asco.
III: Experiencia de la propia vitalidad y energía.	Ánimo, euforia.
IV: Experiencia de la falta de la propia vitalidad y energía.	Desánimo, debilidad, desgana.
V: Experiencia negativas de cambio o alteración.	Intranquilidad, ansiedad, impaciencia
VI: La falta de los recursos necesarios para conocer o actuar producen un sentimiento negativo que inhibe la acción.	Inseguridad, confusión.
VII: Experiencia de ausencia o disminución de una alteración desagradable.	Alivio, tranquilidad, seguridad.
VIII: Experiencia de la ausencia de estímulos relevantes o activadores.	Aburrimiento.
IX: Sentimientos negativos contra lo que obstaculiza el deseo.	Enfado, ira, furia, rencor.
X: Experiencia de aversión duradera o negación del valor de alguien.	Desamor, desprecio, odio.
XI: El bien de una persona provoca malestar en otra.	Envidia, celos.

XII: Experiencia de la aparición de un peligro o de algo que excede la posibilidad de control del sujeto.	Miedo, susto, horror, fobia.
XIII: Experiencia de cómo una previsión agradable resulta desmentida por los hechos.	Decepción, fracaso.
XIV: Experiencias derivadas de una evaluación positiva del futuro.	Expectación, esperanza, confianza.
XV: Experiencias derivadas de una evaluación negativa del futuro.	Desesperanza, desconfianza.
XVI: Experiencia de la pérdida del objeto de nuestros deseos o proyectos.	Tristeza, melancolía, desamparo, compasión, nostalgia, resignación.
XVII: Experiencias derivadas de la aparición de algo no habitual.	Sorpresa, pasmo, admiración, respeto, sentimiento estético, sentimiento cómico, sentimiento religioso.
XVIII: Experiencias derivadas de la realización de nuestros deseos y proyectos.	Satisfacción, alegría, júbilo, felicidad.
XIX: Experiencias provocadas por el bien que se ha recibido de una persona.	Gratitud.
XX: Experiencia y deseo de un bien.	Amor, amistad, amor erótico, cariño, filantropía.
XXI: Experiencias derivadas de la evaluación positiva de uno mismo.	Orgullo, pundonor, soberbia.
XXII: Experiencias derivadas de la evaluación negativa de uno mismo.	Inferioridad, autodesprecio, vergüenza, culpa.

Las emociones básicas negativas comentadas anteriormente, se agrupan dentro de estas *tribus*, encontrando, en primer lugar, el miedo en la tribu XII, definido como una experiencia de una situación peligrosa que se encuentra fuera de la posibilidad de control del sujeto. Por otro lado, la ira se localiza en la tribu IX y se define como una serie de sentimientos negativos que impide el logro del deseo. También encontramos la tristeza, que se integra en la tribu XVI y es interpretada como una circunstancia en la que se sufre la pérdida del objetivo de nuestros deseos o proyectos. A su vez, el asco se encuentra en la tribu II, tratándose de una situación de repulsión física, psicológica o moral. Otra emoción agrupada en esta clasificación es la ansiedad, que se ubica en la tribu V y se define como una experiencia adversa y perjudicial ante un cambio o alteración. La vergüenza se incluye en la tribu XXII, definiéndose como una experiencia que se da al realizar una valoración negativa de uno mismo. Por último, la sorpresa, considerada como una emoción negativa (ya que es ambigua), se define como un conjunto de experiencias derivadas de la aparición de algo no común, y se localiza en la tribu XVII. Todas estas emociones aparecen tras observar algo negativo en el entorno, y su aceptación y afrontamiento es el principal objetivo de la resiliencia.

Para precisar esta clasificación, utilizaremos las reflexiones de Castilla del Pino (2000), que diferencia entre sentimientos alovalorativos (en relación o vinculación con el entorno, objeto o sujeto exterior) y autovalorativos (en relación consigo mismo), que son de especial relevancia para abordar la resiliencia.

**Tabla 4.** Clasificación de los sentimientos autovalorativos. Fuente: Castilla del Pino (2000, p. 154).

SENTIMIENTOS AUTOVALORATIVOS.	En relación consigo mismo/a.
<i>I. Eróticos.</i>	a. aceptación. b. rechazo.
<i>II. Actitudinales.</i>	1. Páticas: a) empatía, contacto, comunicabilidad. b) anempatía, autodesprecio, inhibición, envidia.  2. Estéticas: a) aceptación. b) rechazo.  3. Éticas: a) aceptación. b) rechazo, perversidad.
<i>III. De la corporeidad.</i>	1. Estética: a) aceptación. b) rechazo de la totalidad o de partes: estatura, peso, rasgos del rostro, nariz, cabello, etcétera; o de propiedades: olor, sudoración.  2. La esfera del vigor o energética: a) aceptación.



	<p>b) rechazo, lo más frecuente de la debilidad.</p> <p>3. La esfera fisiológica:</p> <p>a) aceptación.</p> <p>b) rechazo como no saludable, enfermizo, contagioso.</p>
IV. <i>Intelectuales.</i>	<p>a. Aceptación.</p> <p>b. Inaceptación de la misma: torpeza.</p>

Así, según esta clasificación, en el área erótico-afectiva, el rechazo a la propia orientación y a los propios deseos sería un sentimiento negativo. En el área actitudinal, el autodesprecio, el rechazo estético y ético al comportamiento de uno mismo son otros tres sentimientos negativos. Por lo que respecta a la corporeidad, otros tres: el rechazo estético total o parcial del cuerpo, rechazo de su falta de vigor o debilidad y rechazo de su carácter poco saludable o enfermizo. Por último, el rechazo intelectual, la inaceptación de la propia inteligencia. Como se explica más adelante, estos sentimientos negativos hacia uno mismo son reflejo de la vulnerabilidad de algunos niños/as y la necesidad de darles herramientas de resiliencia. (Beck, Emery, & Greenberg, 2005).

Sin embargo, aunque se haya insistido en las clasificaciones de emociones y sentimientos negativos (o percibidos como negativos), porque no generan bienestar en el sujeto, resulta imprescindible comentar su función adaptativa, es decir, su utilidad para facilitar la conducta necesaria en cada ocasión, para preparar al organismo para actuar frente a las condiciones ambientales que se le presenten. La función adaptativa se puede observar de forma clara y concisa en el caso de las emociones primarias, cuyas utilidades pueden verse resumidas en la tabla 5.

**Tabla 5.** Funciones adaptativas según el tipo de emoción. Fuente: Fernández-Abascal, Rodríguez, Sánchez, Díaz & Sánchez, (2010, p. 81).

<b>EMOCIÓN</b>	<b>FUNCIÓN ADAPTATIVA</b>
Sorpresa.	Exploración.
Asco.	Rechazo.
Alegría.	Afiliación.
Miedo.	Protección.
Ira.	Autodefensa.
Tristeza.	Reintegración.

De esta forma, debemos entender que las emociones negativas son beneficiosas si tienen la cualidad de desarrollar las respuestas adecuadas a las condiciones que provocaron la aparición de dichas emociones, lo que es lo habitual. Sin embargo, son desadaptativas si se producen (o se prolongan en el tiempo) ante condiciones que no deberían provocarlas.

Además del carácter adaptativo, las emociones tienen una función social y otra motivacional, como se puede ver en la tabla 6, que provocan efectos de distinto tipo en el organismo.

**Tabla 6.** Tipos de emociones según su función. Fuente: Reeve, 1994, cit. por Fernández-Abascal, Rodríguez, Sánchez, Díaz & Sánchez (2010, p. 81).

<b>FUNCIÓN.</b>	<b>EFEECTO.</b>
Adaptativa.	Preparan al organismo para la acción.
Social.	Comunican nuestro estado de ánimo.
Motivacional.	Facilitan las conductas motivadas.

Como la función social se basa en la expresión y comunicación de las emociones, tiene una gran importancia en las relaciones interpersonales, porque permite predecir el comportamiento que vamos a desarrollar o la conducta que las personas de nuestro entorno van a desplegar.

Por último, la función motivacional actúa de manera bidireccional. “La conducta motivada produce una reacción emocional y, a su vez, la emoción facilita la aparición de conductas motivadas” (Fernández-Abascal, Rodríguez, Sánchez, Díaz & Sánchez, 2010, p. 83). La emoción dirige la conducta hacia una meta determinada, otorgándole un grado de intensidad determinado. Emoción y acción actúan conjuntamente.

Saber gestionar estas tres funciones de las emociones es lo que se denomina *inteligencia emocional*.

## **2.2. Inteligencia emocional, competencias emocionales y educación emocional.**

Inteligencia emocional, competencias emocionales y educación emocional son tres conceptos ligados entre sí, pero que no tienen el mismo significado.

### *2.2.1. Inteligencia emocional.*

Existen numerosas definiciones para explicar el significado de *inteligencia emocional*. Mayer y Salovey fueron los primeros en escribir sobre este concepto.

El término de Inteligencia Emocional fue utilizado por primera vez en 1990 por Peter Salovey de Harvard y John Mayer de la New Hampshire como la habilidad para controlar emociones y sentimientos propios y de los otros, discriminar entre ellos y usar esa información para guiar el pensamiento y acciones. Comprende cualidades emocionales como empatía, expresión y comprensión de los sentimientos, control de los impulsos, independencia, capacidad de adaptación, capacidad de resolver los problemas de forma interpersonal, habilidades

sociales, persistencia, cordialidad, amabilidad y respeto a los demás. (Rodríguez, 2004. p. 49)

En otras palabras, el término se refiere a la capacidad de diferenciar y dar nombre a las propias emociones y a las del resto, para ser capaz de gestionarlas. Se podría definir como la inteligencia que utiliza las emociones para adaptarse al entorno y suplir necesidades.

Otros autores, como Fernández Berrocal y Extremera, coinciden con Mayer y Salovey, estableciendo que la inteligencia emocional es “la habilidad para percibir, comprender, asimilar y regular las emociones propias y la de los demás” (Fernández Berrocal & Extremera, 2009, p. 85).

Por otro lado, Goleman (1995) contribuyó a la conceptualización de este término, basando sus investigaciones en las aportaciones de Mayer y Salovey. En su obra, *Inteligencia Emocional* (1995), destaca la importancia de la inteligencia emocional como un aspecto intrínseco a la inteligencia del ser humano y elemento esencial para el buen funcionamiento de la persona tanto en las relaciones intrapersonales como interpersonales. Según Goleman, la inteligencia emocional podría caracterizarse de la siguiente manera:

Características como la capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales, y por último -pero no por ello, menos importante-, la capacidad de empatizar y confiar en los demás. (Goleman, 1995, p. 36)

Existen diferentes modelos de inteligencia emocional, dependiendo de la explicación que ofrecen del tipo de procesamiento de la información. Estos modelos pueden ser de dos tipos: *de habilidades o mixtos*.

El *modelo mixto* es aquel que incluye rasgos de la personalidad, habilidades cognitivas y aspectos motivacionales. Los prototipos más relevantes son el modelo de Bar-On

(1997) y el de Goleman (1995), siendo este último el más observado en el sistema educativo español.

Por su parte, el *modelo de habilidades* es el que fundamenta el constructo de inteligencia emocional en destrezas para el procesamiento de la información emocional. Este tipo no incluye componentes de factores de personalidad, siendo el más relevante en estos modelos el de Mayer y Salovey. Todos estos modelos se encuentran resumidos en la tabla del anexo I para su mejor comprensión.

#### A. *Modelo de Bar-On.*

Su tesis doctoral, *The development of a concept of psychological well-being* (1988) integró las bases de sus posteriores aportaciones sobre la inteligencia emocional, en 1997, y su sistema de evaluación y medida mediante el EQ-I (Emotional Quotient Inventory).

El modelo mixto de Bar-On está formado por diversos componentes: el componente interpersonal, componentes de adaptabilidad, componentes del manejo del estrés y, componente del estado de ánimo en general.

Primeramente, el *componente intrapersonal*, está conformado por la comprensión emocional de sí mismo/a, la asertividad, el autoconcepto, la autorrealización, y la independencia. A continuación, el *componente interpersonal*, que se divide en la empatía, las relaciones interpersonales y la responsabilidad social. Los *componentes de adaptabilidad*, por otro lado, consisten en la solución de problemas, la prueba de la realidad y la flexibilidad.

Los *componentes del manejo del estrés* incluyen la tolerancia al estrés y el control de los impulsos. Por último, los *componentes del estado de ánimo* en general incluyen como aspectos esenciales la felicidad y el optimismo (Bar-On, 1997, cit. por García-Fernández & Giménez-Mas, 2010).

Según el autor, el grado de modificabilidad de la inteligencia emocional y social es superior a la inteligencia cognitiva. Esta reflexión crea una concepción del individuo

como un ser con poder de elección sobre sus propias emociones y relaciones sociales, lo que hace posible que este transforme y gestione las emociones negativas ya comentadas, obteniendo aprendizaje sobre estas circunstancias traumáticas y aprendiendo a sobrellevarlas, en otras palabras, capacidades resilientes. En este grado de modificabilidad se encuentra el poder del individuo para elegir entre estancarse en la situación negativa o salir reforzado de ella. En palabras del psicólogo Viktor Frankl, “el valor no reside en el sufrimiento en sí, sino en la actitud frente al sufrimiento, en nuestra actitud para soportar ese sufrimiento” (Frankl, 2015, p. 134).

### *B. Modelo de Goleman.*

En su obra *Inteligencia Emocional* (1995), Goleman se presenta como precursor de la educación emocional, tratando el paradigma de la Inteligencia Emocional como aspecto intrínseco e indispensable en el desarrollo íntegro de la persona. Según Bisquerra (2003), Goleman consigue demostrar la interdependencia del binomio emoción-cognición.

El autor propone un modelo mixto en el que expone la inteligencia emocional como aspecto esencial para ser felices. Tal y como argumenta en su libro, “la inteligencia social no es sólo muy diferente de las habilidades académicas, sino que constituye un elemento esencial que permite a la persona afrontar adecuadamente los imperativos prácticos de la vida” (Goleman, 1995, p. 43).

Dentro de modelo, se incluyen las siguientes habilidades prácticas útiles;

1. *El conocimiento de las propias emociones.* Es decir, ser consciente de las propias emociones, saber reconocerlas y etiquetarlas. Esta capacidad permite a la persona conocerse mejor a sí misma y, por lo tanto, tomar decisiones con más coherencia. Aquí se incluiría la capacidad de reflexión acerca de las propias emociones y qué se piensa acerca de lo que se está sintiendo.
2. *La capacidad de controlar las emociones.* Es la habilidad que permite adecuar los sentimientos a la situación. El ser consciente de las propias emociones hace posible la recuperación ante situaciones traumáticas, en otras palabras, la

adquisición de capacidades resilientes, ya que son capaces de evitar la impulsividad y el descontrol. Además, la adquisición de esta capacidad mejora la calidad de las relaciones interpersonales. La capacidad de las personas para regular las emociones es un factor condicionante en la determinación de la resiliencia (Troy y Mauss, 2011), ya que los eventos críticos para la persona contienen un alto nivel de contenido emocional.

3. *La capacidad de motivarse uno mismo.* Destreza esencial para mantener la atención, creatividad, y consecuentemente, la productividad. La automotivación se basa en la idea de que emoción y acción actúan conjuntamente y se retroalimentan, por lo tanto, persigue enfocar las emociones hacia el objetivo que se quiere conseguir mediante un proceso de automanejo emocional.
4. *El reconocimiento de las emociones ajenas.* En otras palabras, la empatía actúa como aspecto esencial en las relaciones interpersonales, ya que permite a la persona situarse en el lugar del/la otro/a y captar mediante pequeños detalles qué siente y qué necesita.
5. *El control de las relaciones.* La calidad de las relaciones se basa en una buena conexión con las emociones ajenas. La clave para conseguir eficacia en las relaciones interpersonales consiste en una buena competencia social y las habilidades que esta supone (capacidad de comunicación, respeto, empatía, asertividad).

Los sujetos resilientes gestionan y entienden mejor sus emociones, en otras palabras, su nivel de inteligencia emocional es superior. Si se entiende la resiliencia como la capacidad de fortalecerse ante una situación crítica, esta podría considerarse como una competencia fundamental para el desarrollo de la inteligencia emocional. Además, un desarrollo adecuado en capacidades como la empatía es, a su vez, un desarrollo conveniente de hábitos resilientes, ya que, al saber ponernos en el lugar del/la otro/a, podemos comprenderle sin sufrir sus daños, situándonos, así, en una posición que permita facilitar su mejora. De esta manera, se interiorizan estrategias de afrontamiento y aprendizaje de una manera más profunda y contextualizada.

### C. Modelo de Mayer y Salovey.

Este modelo de habilidades ha sido expuesto a diversas transformaciones, incluida la reformulación de 1990 que incluyó la empatía como componente. El prototipo incluye diversos componentes. Estos son:

- *Regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual.* Habilidad que se refiere a la regulación consciente de las emociones para motivar el crecimiento emocional e intelectual. “Las reacciones emocionales han de ser toleradas- incluso bienvenidas- cuando ocurren, independientemente, de alguna manera, de lo placenteras o no placenteras que resulten. (...) Solo si una persona experimenta ese tipo de emociones es capaz de aprender de ellas”. (Mayer & Salovey, 1997, p. 14). Este componente parte del principio que argumenta que la resiliencia no consiste en el rechazo de las emociones negativas, sino en la búsqueda de su sentido y utilidad. Lejos de eliminar estas emociones, la resiliencia opta por transformarlas.
- *Comprensión y análisis de las emociones: el uso de los conocimientos emocionales.* Este componente concierne la habilidad de entender las emociones y usar el conocimiento emocional. Se refiere a la capacidad para analizar las razones causantes de una emoción y ser capaz de anticiparse a sus futuras consecuencias. El conocimiento emocional es enseñado a los/as niños/as mediante la unión de las emociones con situaciones. Este tipo de habilidad empieza a desarrollarse en la niñez y aumenta a lo largo de la vida, incorporando complejos conocimientos sobre los diferentes estados emocionales. Es por eso por lo que este elemento se refiere a la habilidad de etiquetar y comprender estados emocionales primarios y secundarios, tanto propios como los correspondientes a sus relaciones sociales.
- *La facilitación emocional del pensamiento.* Esta habilidad se refiere a la emoción actuando en la inteligencia, describe los eventos emocionales que influyen en el procesamiento intelectual. En otras palabras, las emociones facilitan y mejoran el pensamiento, puesto que se encargan de dirigir la atención a la información más importante. Una segunda contribución de la emoción al pensamiento es generar opiniones referidas a una emoción concreta, haciendo su comprensión mucho más sencilla. “Cuando se les pregunta cómo se siente el personaje de la historia, los niños



generan sentimientos dentro de sí mismos y se ponen en el lugar del otro. Esto permite una inmediata reflexión del sentimiento a tiempo real y sus características” (Mayer & Salovey, 1997, p. 12). La utilidad de la literatura para el desarrollo de la inteligencia emocional queda demostrada en este modelo y se confirmará en la intervención práctica.

- *Percepción, valoración y expresión de la emoción.* Se refiere a la exactitud con la que los individuos pueden identificar emociones y contenido emocional. Esta habilidad se desarrolla a lo largo de la vida. Por ejemplo, cuando somos pequeños/as, aprendemos a diferenciar emociones mediante las expresiones faciales ya que las observamos en las respuestas emocionales de nuestros/as padres/madres. Más tarde, otro tipo de cualidades de diferenciación se van sumando, como la identificación del lenguaje corporal (tanto propio como de los/as otros/as). Por último, incluye la habilidad de conocer si la expresión y manifestación de la emoción es real o falsa o manipulativa.

Los resultados de los estudios revisados indican que las personas con altos niveles de inteligencia emocional muestran mayores factores de protección personales, familiares y fuentes de resiliencia. Enfáticamente, se reconoce la existencia de asociaciones significativas y positivas entre inteligencia emocional y resiliencia, en tanto los individuos más inteligentes emocionalmente poseen la habilidad para convertir emociones negativas en desarrollo positivo ante hechos adversos (Brodkin y Coleman, 1996; Joseph, 1994; Tusaie y Dyer, 2004; Wang, Haertel y Walberg, 1997 cit. por Núñez & Luzarraga, 2017, p. 34).

En definitiva, inteligencia emocional y resiliencia van de la mano.

### 2.2.2. Competencias emocionales.

Concebimos una competencia como “la capacidad para movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007, p. 63).

Es decir, una competencia es un conjunto de conocimientos que la persona utiliza para adaptarse o responder a las necesidades de un entorno determinado. Por ello, al ser el entorno un aspecto cambiante, las competencias también varían y se pueden trabajar y mejorar.

Existen distintos tipos de competencias, encontrando entre ellas *las competencias emocionales*, definidas “como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” definición dada por Bisquerra y Pérez Escoda (2007, p. 69), tras el análisis que llevaron a cabo de numerosas conceptualizaciones del término competencia emocional, encontrando, desde las cinco dimensiones básicas (cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía, autocontrol) identificadas por Salovey y Sluyter (1997) hasta la definición dada por Saarni (2000), quien argumenta que “la competencia emocional se relaciona con la demostración de autoeficacia al expresar emociones en las transacciones sociales (“emotion-eliciting social transactions”)” (Saarni, 2000 cit. por Bisquerra y Pérez, 2007, p. 66).

Las competencias son necesarias para la adaptación del individuo al entorno, y por ello son esenciales en su supervivencia, y las competencias emocionales aseguran la supervivencia emocional del individuo y su éxito en las relaciones interpersonales. El desarrollo a nivel social y personal dependen del desarrollo de estas competencias. Tal y como indican los autores:

Las competencias emocionales son un aspecto importante de la ciudadanía efectiva y responsable; su dominio, de acuerdo con lo que apuntábamos más arriba, potencia una mejor adaptación al contexto; y favorece un afrontamiento a las circunstancias de la vida con mayores probabilidades de éxito. (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007, p. 69)

Numerosas investigaciones y estudios han intentado nombrar y delimitar las competencias emocionales concretas necesarias para el desarrollo emocional de la persona, siendo destacable la aportación del GROPE (*Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica*), el cual trabaja la educación emocional para contribuir al desarrollo de las competencias emocionales. Estas se dividen en cinco bloques. Tras la

actualización de investigaciones anteriores (Bisquerra, 2003), Bisquerra y Pérez Escoda (2007) exponen su clasificación de las competencias emocionales que se presenta a continuación. Una versión más extensa de sus aportaciones puede verse en el anexo II.

- *Conciencia emocional.* Se define como la destreza percatarse de las emociones propias y ajenas y tener la capacidad de discernir el clima emocional de una determinada situación.
- *Regulación emocional.* Habilidad que tiene la persona para gobernar sus emociones adecuándolas de forma apropiada. Consiste en ser consciente de la relación que se da entre emoción, cognición y comportamiento; ser poseedor/a de buenos recursos para afrontar las emociones; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc. Tal y como argumenta Bisquerra, “una vez que la emoción se ha hecho consciente, con la participación de la voluntad la podemos alargar en tiempo o intensidad. Esto es la regulación emocional” (Bisquerra, 2015, p. 40).

Por otro lado, Bisquerra relaciona esta competencia con el desarrollo de capacidades resilientes mediante el modelo ABC, que expone las siguientes máximas:

- No es la adversidad (A) lo que causa el malestar (C).
- Sino las creencias (B) que tenemos sobre la adversidad (A).
- La adversidad (A) no la podemos cambiar, es y punto. Lo que sí está en nuestra mano cambiar, y es donde reside nuestra libertad y nuestra fuerza, es en cambiar la creencia (B), para así transformar, reducir o incluso eliminar el malestar (C). Las cosas son lo que pensamos sobre ellas. (Bisquerra., s. f.)

De nuevo, se presenta a la persona como un ser libre de intervenir en sus emociones reduciendo la experiencia subjetiva de las emociones negativas.

- *Autonomía emocional.* La autonomía emocional incluye un conjunto de características y componentes asociados a la autogestión y autocontrol personal.

- *Competencia social.* Habilidad para establecer y mantener relaciones interpersonales de calidad.
- *Competencias para la vida y el bienestar.* Capacidad de adecuar los comportamientos y acciones de forma apropiada y responsable para afrontar situaciones cotidianas, ya sean de tipo social, profesional o personal. Permite organizar la vida de forma equilibrada y armónica, atrayendo experiencias que aporten confort y felicidad.

En definitiva, las competencias emocionales son un aspecto condicionante a nivel holístico para el individuo, en especial en el desarrollo psicosocial y personal, y por ello deben ser trabajadas concienzudamente siendo incluidas en el sistema educativo.

Por otra parte, se ha destacado la importancia de considerar las competencias emocionales dentro de la enseñanza obligatoria, afirmando que los componentes emocionales son competencias básicas que facilitan un adecuado ajuste personal, social, académico y laboral. (Fernández-Berrocal, Extremera, 2002; Palomera, Fernández Berrocal y Brackett, 2008, cit por Gómez, Martínez, García, Vidal & Prieto, 2011, p. 98)

### 2.2.3. Educación emocional.

Según Piaget, la educación consiste en “forjar individuos, capaces de una autonomía intelectual y moral y que respeten esa autonomía del prójimo, en virtud, precisamente, de la regla de la reciprocidad”. (Piaget, cit. por Castorina, 1966, p. 22).

Si analizamos esta definición, encontramos que la educación se observa como un desarrollo integral de la persona, y uno de los encargados de trabajarlo es el sistema educativo. Por lo tanto, el sistema educativo, en su fin máximo, el desarrollo pleno del alumnado, deberá atender a aspectos del, hasta ahora predominante desarrollo cognitivo, integrando, a su vez, el desarrollo emocional del alumnado, esencial en su crecimiento personal y social. A su vez, la necesidad de trabajar este tipo de contenidos queda justificada debido a la interdependencia que existe entre emoción- aprendizaje, probada anteriormente en el modelo de Goleman (1995), la función motivacional de las

emociones según Fernández-Abascal, Rodríguez, Sánchez, Díaz & Sánchez (2010) y las aportaciones de Mora en *Neuroeducación*.

El tipo de instrucción que se encarga de este desarrollo emocional es denominada *educación emocional*.

En otras palabras, las emociones y su tratamiento es un tema transversal que debe ser incluido en el currículo de formación tanto de alumnado como de profesorado, por lo que la escuela tiene el reto de enseñar, no solo al alumnado, sino a aquellos/as que se encargan de su crecimiento personal. Esto se consigue mediante la formación continua (López, 2005).

Tal y como indica Bisquerra, la educación emocional consiste en:

Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social. (Bisquerra, 2000, pp. 243).

La educación emocional, es, por lo tanto, una evolución permanente y continua que asegura el desarrollo personal y social del individuo.

Muchos han sido los programas cuyo objetivo ha sido integrarla, encontrando, entre ellos, los de López (2003), Renom (2003), Pascual y Cuadrado (2001) y Güell y Muñoz (2003), citados por Bisquerra (2005). En todos ellos, los contenidos hacen referencia a los aspectos siguientes:

El concepto de emoción, los fenómenos activos (emoción, sentimiento, afecto, estado de ánimo, trastornos emocionales, etc.), tipos de emociones (emociones positivas y negativas, emociones básicas y derivadas, emociones ambiguas, emociones estéticas); conocer las características (causas, predisposición a la acción, estrategias de regulación, competencias de afrontamiento, etc.) de las emociones principales. (García Navarro, 2017, p. 112)

Como se puede observar, las competencias de afrontamiento forman parte de los programas de educación emocional, y deben ser tratadas con el mismo énfasis con el que se desarrollarán otros aspectos de la inteligencia emocional, porque, como ya se comentó, inteligencia emocional y resiliencia mantienen una estrecha relación y se desarrollan conjuntamente. Dos competencias de afrontamiento de gran relevancia en este caso son: *resistir el suceso y rehacerse a uno mismo*, las cuales serán puestas en práctica a lo largo de la propuesta didáctica. (Bonanno et al., 2002 cit. por Limonero, Tomás-Sábado, Fernández-Castro, Gómez-Romero & Ardilla-Herrero, 2012, p. 184).

Para poder realizar un programa de educación emocional hay que tener en cuenta varios elementos, tal y como indica Bisquerra:

- Deben adecuarse al nivel educativo del alumnado al que va dirigido el programa.
- Deben ser aplicables a todo el grupo.
- Los contenidos y actividades deben favorecer procesos de reflexión sobre las propias emociones y las emociones de los demás.
- Deben enfocarse al desarrollo de las competencias emocionales. (Bisquerra, 2010, p. 17)

Por otro lado, encontramos los objetivos de este tipo de planificación. Según Bisquerra, (2005, p. 9), estos son:

- *Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.* En otras palabras, mejorar el autoconocimiento e identificación de las emociones propias.
- *Identificar las emociones de los demás.* Ser empáticos/as y conocer que están sintiendo el resto de individuos de la sociedad permite establecer relaciones interpersonales satisfactorias.
- *Desarrollar la habilidad para regular las propias emociones.* Obtener el control de las propias emociones es esencial para poder adecuarse al entorno y situaciones que se presentan.

- *Prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas.* Ser capaces de manejar emociones negativas como el estrés, la ansiedad, estados de ira, etc. Habilidad esencial para desarrollar la tolerancia a la frustración e ira.
- *Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.* Tener la capacidad de generar y experimentar emociones positivas como la alegría, disfrutando y siendo conscientes de estas.
- *Desarrollar la habilidad de automotivarse.* Interiorizando la relación interdependiente entre acción-emoción, y, por lo tanto, creando emociones positivas que guíen nuestras acciones hacia propósitos marcados.
- *Adoptar una actitud positiva ante la vida.* Relacionada con la anterior, ser capaces de afrontar las emociones que provocan determinadas situaciones, tolerando y asumiendo, potenciando, de esta manera, la capacidad de ser felices.
- *Aprender a fluir.* Fluir, entendida como una experiencia que completa el estado de bienestar del individuo. Los elementos condicionantes del flujo incitan a actuar en diferentes ámbitos del ser humano, como el cuerpo, la mente y todo aquello que se relaciona con la persona (trabajo, relaciones personales, etc.).

En definitiva, los programas de educación emocional son necesarios para el desarrollo pleno del individuo y aportan beneficios, no solo de índole emocional sino también de tipo académico. Tal y como indican Brackett, Rivers, Reyes y Salovey (2012); Durlak et al. (2011); Weisseberg y Wang (2004), citados por García Navarro (2017, p. 137), algunas de estas utilidades son:

- Mejora de las relaciones interpersonales.
- Disminución de los problemas de conducta.
- Mejora de la empatía.
- Mejor adaptación escolar, social y familiar.
- Disminución del índice de violencia y agresiones.
- Mejora del rendimiento académico.
- Disminución de problemas y atención.

## 2.3. La resiliencia y su aplicación en el ámbito educativo.

### 2.3.1. Conceptualización de vulnerabilidad y resiliencia. Factores de riesgo y protección.

Vulnerabilidad, riesgo y resiliencia son factores íntimamente relacionados.

La vulnerabilidad (Beck, Emery & Greenberg, 2005), consiste en la valoración que realiza una persona sobre sí misma cuando se encuentra en una situación de peligro, ya sea interno o externo, considerando que carece de control o recursos para sentirse segura ante dicha circunstancia. Esta característica hace que se presente una disposición a mostrar contrariedad y dificultad frente a una situación adversa.

Por otro lado, el término vulnerabilidad se refiere al grado de fragilidad que un individuo demuestra al hacer frente a una amenaza, en otras palabras, la manera en que la amenaza afecta a dicho individuo. Se trata de un rasgo personal, cada persona tiene un conjunto de circunstancias vulnerables y resilientes que condicionan la manera en que se adapta al entorno y a las situaciones que este le va presentando.

Existen dos tipos de vulnerabilidad, la *vulnerabilidad biológica*, determinada por el temperamento, la inhibición y la expresividad emocional espontánea más o menos dificultosa; y la *vulnerabilidad psicológica*, influida en gran parte por las experiencias de aprendizaje y personas influyentes en edades más tempranas (familiares, amigos/as cercanos/as, etc.), la cantidad y calidad adecuada o inadecuada de conductas y cogniciones y las interacciones personales.

La vulnerabilidad se ve influenciada por una serie de riesgos (*life events*) que facilitan o hacen más complicada su integración en la personalidad de la persona. Estos son los siguientes:

- Biológicos, genéticos y fisiológicos.
- Migración.
- Marginación social.
- Estatus socioeconómico.



- Entorno emocional en el hogar, por ejemplo, la violencia doméstica.
- Red social poco beneficiosa, morbosa o poco ejemplar.
- Ausencia de intimidad en la adolescencia.
- Trastornos severos de comunicación.
- Falta de habilidades sociales.
- Aprendizaje incorrecto de las experiencias pasadas.
- Refuerzo inapropiado.

De la misma manera, la vulnerabilidad se produce debido a una serie de factores desencadenantes, los llamados *triggering events* (Beck, Emery & Greenberg, 2005):

- Personas que rechazan las normas.
- Falta de límites y valores claros y estables.
- Biografía personal.
- Dificultades de identidad.
- Fracaso y perfeccionismo - ansiedad.
- Dificultades de relación interpersonal.
- Abuso de drogas.

Una persona vulnerable, se caracteriza, sobre todo, por procesar la información desde la perspectiva de la debilidad más que desde la de fortaleza, minimiza las cualidades y virtudes personales, magnifica las fragilidades o puntos débiles de la persona, no ofrece distintos puntos de vista a sus debilidades, ignora y elimina éxitos pasados, en definitiva, se muestra incapaz de soportar situaciones determinadas. Se trata de un tipo de persona catastrofista, que tiende a ser muy exigente consigo mismo/a. Sufre inhibición automática del habla, del pensamiento y del recuerdo (Beck, Emery & Greenberg, 2005).

Otro autor que realiza aportaciones sobre la vulnerabilidad es Serrano Molina, que en (2015) matiza el concepto de vulnerabilidad de Anthony (1974) y distingue cuatro categorías de individuos:

- *Hipervulnerables*: en esta categorización se podrían incluir aquellas personas que se derrumban fácilmente, por ejemplo, ante situaciones estresantes de tipo común.
- *Pseudo-invulnerables*: bajo este nombre, se reúnen aquellas personas que “por efecto de la protección sucumbían a circunstancias desfavorables de su entorno, ante las situaciones de estrés que se acumulaban en su biografía” (Serrano Molina, 2015, p. 55).
- *No vulnerables*: agrupación de seres humanos que se muestran fuertes desde su nacimiento. “Cyrulnik (2003) concibe la resiliencia en gran medida adquirida, que varía conforme va desarrollándose la existencia y difiere en función del estrés” (Serrano Molina, 2015, p. 56). Se asocia esta denominación a aquellas personas que son capaces de superar una situación traumática que han sufrido y obtener recursos de ella. Un gran ejemplo de ello es el propuesto por el psicólogo Viktor Frankl, citado anteriormente. A lo largo de su libro *El hombre en busca del sentido*, este famoso especialista realiza numerosos estudios sobre las situaciones traumáticas y posibles estrategias de afrontación en los presos. Frankl (2015) demuestra mediante datos numéricos como el haber estado condenado en un campo de trabajo, en la mayoría de los casos, no deriva en un futuro violento. Además, expone cómo el sentido de supervivencia desarrollado en el campo permitía a los reclusos adaptarse hasta su liberación.
- *Invulnerables*: se refiere a personas que manifiestan la fortaleza interior como una característica intrínseca a su personalidad. Se trata de una cualidad incluida de forma estable en la personalidad del sujeto, que facilita su resistencia frente a la adversidad, capacitándole para responder de forma inmediata.

La invulnerabilidad y la resiliencia son aspectos relacionados que se diferencian en que el primer término consiste en un elemento inmutable e innato, que se define como una resistencia absoluta ante situaciones de riesgo, mientras que la resiliencia es una cualidad dinámica que se crea siendo influenciada por aspectos externos como situaciones vividas o condiciones ambientales. (Serrano Molina, 2015, p. 56)

La *resiliencia* se define como la capacidad que se tiene para superar la adversidad y los riesgos, y obtener recursos de ellos. Como argumenta Walsh:

La resiliencia implica algo más que la mera posibilidad de sobrevivir a un suplicio horrible, atravesarlo o eludirlo. No todos los que sobreviven a estas situaciones son resilientes; algunos quedan atrapados en la condición de víctimas, relamiéndose las heridas e impedidos de crecer por la ira y la culpa. (Walsh, 1998, p. 27 cit. por Serrano Molina, 2015, p. 83).

La resiliencia es un proceso personal e individual que necesita de la voluntad de la persona para esforzarse en superar la situación y salir beneficiada de ella. De hecho, Cyrulnik (2001) introdujo la resiliencia insistiendo en que es un proceso sincrónico y diacrónico que “debe entretenerse con los medios ecológicos, afectivos y verbales” (Cyrulnik, 2001, p. 15, cit. por Serrano Molina, 2015, p. 53). El modelo de Cyrulnik es destacable porque deja a un lado el prototipo que propone que todo es genético, y por lo tanto la capacidad de hacer frente a diversas situaciones ambientales también, para otorgar importancia a la persona como ser libre que tiene poder sobre sus luchas y su forma de afrontarlas.

La resiliencia es un concepto abstracto que se desarrolla atendiendo a diferentes factores y características personales, que varían tanto que resulta imposible realizar un modelo teórico que divida su desarrollo por etapas temporales concretas. Cada persona teje su propia resiliencia recibiendo influencias de su entorno que la modifican y modelan. Es por eso que el estado de desarrollo de las capacidades resilientes no se organiza en estadios delimitados, sin embargo, su desarrollo se ve condicionado por una serie de factores claros: *coping*, *ego-resiliency* y *recursos* (Serrano Molina, 2015).

- *Coping*: concepto desarrollado por Anthony en 1974, que se refiere a la capacidad de adaptación del ser humano haciendo uso de estrategias de habituación que pueden ser tanto de tipo adaptativo como inadaptativo. La resiliencia acepta solo las estrategias de tipo adaptativo, puesto que son aquellas que permiten al ser humano aceptar la situación sin frustrarse, simplemente se acepta aquello que no se puede

cambiar. En caso contrario, se caería en el victimismo, como se comentó anteriormente.

- *Ego-resiliency*: consiste en “la capacidad dinámica de un individuo para modificar su nivel modal de control del ego, en una u otra dirección, como una función de las características de la demanda del ambiente” (Block, 1980, p. 48, cit. por Serrano Molina, 2015, p. 58). Esta cualidad corresponde a aquellas personas que tienen una autoconfianza firme y, por lo tanto, son capaces de responder mejor ante situaciones cambiantes o irresolubles.
- *Recursos*: hace referencia al conjunto de estrategias disponibles para resolver una situación complicada o necesitada. Se define en términos de necesidad, estableciendo tres tipos:
  - La efectividad en lograr los objetivos de la respuesta.
  - La efectividad en mantener o mejorar la relación, en la interacción con la otra persona.
  - La efectividad de la persona socialmente habilidosa en mantener la autoestima. (Serrano Molina, 2015, p. 59)

Por otra parte, los recursos utilizados para obtener de una situación de riesgo algo positivo o enriquecedor se denominan *factores protectores*. “Se trata de dar la vuelta a la situación, convirtiendo factores negativos de riesgo en estrategias de acción positivas, que son, en esencia, factores protectores” (Gibbs y Benett cit. por Benard, 1991, p. 4).

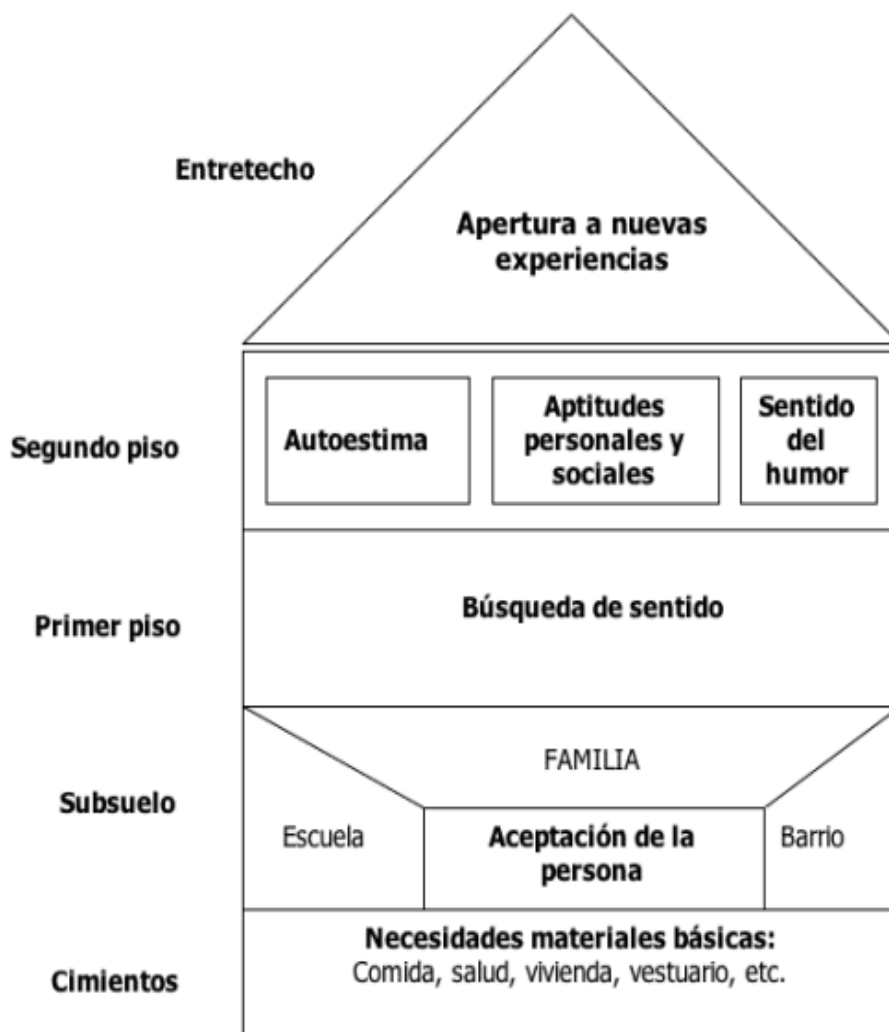
Los factores protectores se refieren, por lo tanto, a las características y acciones que la persona resiliente pone en marcha al salir de una situación traumática o de riesgo. Estas características son de tipo personal, pero también hacen referencia al entorno social y familiar. Fullana (1998) expone una recopilación de anteriores estudios sobre la resiliencia para resumir qué factores personales y del entorno condicionan las capacidades resilientes en la persona, representados en la tabla 7.

**Tabla 7.** Características personales, sociales y familiares vinculadas al fenómeno de la resiliencia según distintos autores. Fuente: Fullana, (1998, p. 53).

AUTORES	Características familiares	Tener personas significativas a lo largo de su vida	Características de la comunidad, entorno social	Características escolares
Garmezy (1983, citado por Winfield, 1996)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los padres se preocupan por la educación de sus hijos y participan de esta educación</li> <li>Los padres dirigen las tareas de sus hijos diariamente</li> <li>Los padres son conscientes de los intereses y de los objetivos de los niños y niñas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los jóvenes tienen, como mínimo, un adulto significativo en sus vidas</li> </ul>		
Connell, J.P.; Spencer, M.B.; Aber, J.L. (1994)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apoyo de las familias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Haber tenido un/a profesor/a que les ofreció apoyo</li> <li>Tener un amigo especial</li> </ul>		
Miller, M. (1995) (Trabaja con jóvenes con dificultades de aprendizaje)				
Wyman et al, 1991, citado por Miller, (1995)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Disponibilidad de apoyo significativo por parte de la familia extensa y otros adultos</li> </ul>			
Werner y Smith (1989), citado por Burger (1994)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Familias de menos de 4 hijos</li> <li>Ser hijos mayores que comparten responsabilidades familiares</li> <li>Normas familiares claras</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Red de adultos de los que como mínimo uno representaba para el/la joven un modelo a seguir</li> <li>Tener un amigo íntimo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Haber tenido «segundas oportunidades en la sociedad (tanto en la escuela, el trabajo, etc.) que capacitan a los jóvenes en alto riesgo para adquirir competencia y confianza.</li> </ul>	
Berliner, B.; Bernard, B. (1995)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expectativas positivas que se comunican a los hijos</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Oportunidades de participar en actividades a que son consideradas de valor por parte de la familia la escuela y la comunidad en general</li> </ul>	
Clark, P. (1995)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apoyo familiar</li> <li>Disciplina de los padres</li> <li>Supervisión de los padres</li> <li>Comunicación con los padres</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tener un amigo próximo</li> <li>Relaciones estrechas con una persona de la familia como mínimo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pertenecer a una comunidad que le ofrece apoyo</li> <li>Disponer de otros recursos adultos y comunicación con ellos</li> <li>Estar implicado en organizaciones comunitarias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Clima positivo en la escuela</li> </ul>
Organización Mundial de la Salud, citado por Manciaux (1994)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Un entorno familiar (y/o substitutivo) que pueda responder a las necesidades de desarrollo del niño</li> <li>Situación económica favorable</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Buena integración en la comunidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Buena integración en la escuela</li> </ul>

AUTORES	Aspectos actitudinales	Aspectos cognitivos e intelectuales	Rasgos afectivos y de personalidad	Habilidades sociales y tipo de interacciones establecidas
Garmezy (1983, citado por Winfield, 1996)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Autoestima positiva</li> <li>Sentido de poder personal</li> <li>Locus of control interno</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Inteligencia</li> <li>Habilidades críticas de solución de problemas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sentido del humor</li> <li>Bajo nivel de destructividad y agresividad</li> <li>Estabilidad emocional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Poseer habilidades sociales</li> <li>Alto grado de sensibilidad social</li> <li>Empatía</li> <li>Alto nivel de cooperación y participación</li> <li>Interacciones positivas con el grupo de iguales y con los adultos</li> </ul>
Connell, J.P.; Spencer, M.B.; Aber, J.L. (1994)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sentimiento de autovaloración</li> <li>Sentido de control sobre sus éxitos y sus fracasos en la escuela</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Seguridad emocional</li> </ul>	
Miller, M. (1995) (Trabaja con jóvenes con dificultades de aprendizaje)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Autodeterminación</li> <li>Reconocimiento de la existencia de la dificultad de aprendizaje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tener algunas áreas académicas especialmente fuertes</li> </ul>		
Werner y Smith (1989) citado por Burger (1994)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Autoestima</li> <li>Eficiencia personal, capaces de pedir ayuda cuando la necesitan</li> <li>Considerar la escuela como una experiencia valiosa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Concentración y capacidad de atención</li> <li>Habilidades para resolver problemas</li> <li>Habilidades para tomar decisiones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Características temperamentales que potencian respuestas sociales positivas por parte de los padres, compañeros y profesores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gusto por compartir las cosas y por realizar actividades en grupo</li> </ul>
Berliner, B.; Benard, B. (1995)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Autonomía: habilidad para actuar independientemente y ejercer control sobre el propio entorno</li> <li>Tener sentido de la propia identidad</li> <li>Sentido de futuro: habilidad para imaginarse un futuro propio, ser optimista y aspirar a un buen rendimiento personal y educativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Habilidad para tomar decisiones de forma creativa, crítica y reflexionada</li> <li>Habilidad para buscar ayuda de los demás, reconocer vías alternativas para solucionar problemas y resolver conflictos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mantener el sentido del humor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Competencia social o habilidad para establecer y sostener relaciones positivas</li> <li>Empatía</li> <li>Relaciones que producen confianza y respeto</li> </ul>
Clark, P. (1995)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Autoestima y autoeficacia</li> <li>Responsabilidad personal</li> <li>Alto nivel de optimismo</li> <li>Percepción de que las experiencias son constructivas</li> <li>Visión positiva del futuro personal</li> <li>Habilidades para enfrentarse a las situaciones</li> <li>Aspectos actitudinales relacionados con la escuela: motivación, aspiraciones positivas, buenas ejecuciones escolares, implicado en actividades extracurriculares</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Habilidades intelectuales</li> <li>Habilidades de solución de problemas</li> <li>Habilidades de toma de decisiones</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Habilidades sociales e interpersonales</li> <li>Otorgar valor al hecho de ayudar a la gente</li> <li>Habilidad para ganar la atención positiva de los demás</li> <li>Tener cuidado con los sentimientos de los demás</li> <li>Habilidades para hacer amigos</li> <li>Influencias positivas del grupo de iguales</li> </ul>
Organización Mundial de la Salud, citado por Manciaux (1994)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Autoestima</li> <li>Autonomía</li> <li>Desarrollo de una imagen positiva de sí mismo/a</li> <li>Sentido de eficacia y recursos personales</li> </ul>			

Para explicar la resiliencia de una persona sufriendora de un trauma y cómo consigue superarlo y salir fortalecida, Vanistendael (1997) utilizó la metáfora de la casa, con diferentes pisos, como se ve en la figura 2.



**Figura 2.** *La Casita*, pilares de la resiliencia en el ser humano. Fuente: Vanistendael, (2002, p. 44, cit. por Serrano Molina, 2015, p. 90).

En esta figura vemos cómo los agentes protectores del/la niño/a forman parte del suelo, es decir, incluye el tener un entorno protector y la aceptación de la persona por parte de dicho entorno como el cimiento fundamental de la resiliencia. Encima, encontramos el piso dedicado a la búsqueda de sentido. La búsqueda de sentido se da en el ser humano de manera inherente y consiste en una acción esencial para la adquisición de capacidades resilientes. La búsqueda de un objetivo que dé sentido a la existencia determina las estrategias que utilizará la persona para afrontar la adversidad y si conseguirá superarla. Frankl, fundador de la logoterapia, afirma en 1946 lo siguiente:

Natalia Fernández Lozano

La búsqueda por parte del hombre del sentido de su vida constituye una fuerza primaria y no una racionalización secundaria de sus impulsos instintivos. Este sentido es único y específico, en cuanto es uno mismo y uno solo quien ha de encontrarlo, únicamente así el hombre alcanza un fin que satisfaga su propia voluntad de sentido. (Frankl, 2015, p. 121)

En el segundo piso de *La Casita* se encuentran la autoestima, las aptitudes personales y sociales y el sentido del humor. Estos elementos conforman las relaciones sociales con el resto de individuos y el sentimiento de aceptación y pertenencia en el grupo. De hecho, las relaciones interpersonales de calidad fomentan la autoestima, que a su vez fortalece al individuo ya que este confía más en sus posibilidades y por lo tanto obtiene diversas estrategias de afrontamiento, creando la resiliencia. Siguiendo esa línea, Cyrulnik, psicólogo experto en traumas infantiles, indica que “un trauma puede conocer evoluciones o desarrollos distintos en función de las posibilidades de tejer vínculos distintos que se ofrezcan al herido” (Cyrulnik, 2003, p. 56). Por último, en el último piso de la casa de Vanistendael, se encuentra la necesidad de apertura a nuevas experiencias.

A pesar de esta distribución por pisos, hay que insistir en la interrelación de todos los factores que definen la resiliencia, que se unen y comunican entre sí como las habitaciones de esta casa.

Resulta interesante destacar el parecido que *La Casita* guarda con la *Pirámide de Necesidades Básicas de Maslow*, representada en la figura 3, cuyas investigaciones se refieren a las necesidades básicas y esenciales que conforman la salud plena, felicidad y sentido de existencia del ser humano.





**Figura 3.** Adaptación de La Pirámide de Necesidades Básicas de Maslow (1991). Fuente: Rodríguez Batista, (2018).

En ambos elementos encontramos una clasificación dual, siendo las necesidades materiales y fisiológicas básicas el piso inferior de las dos figuras, seguido del piso dedicado a personas y situaciones que conforman la seguridad del individuo. En un piso más arriba, se pueden observar las necesidades sociales. Por último, las necesidades emocionales y existenciales ocupan el resto del espacio, tanto de la *Pirámide de Necesidades Básicas de Maslow* como de *La Casita* de Vanistendael. En el caso de *La Casita*, estas se dividen en la búsqueda de sentido, autoestima, aptitudes personales, sentido del humor y apertura a nuevas experiencias. Por otra parte, en *Pirámide de Necesidades Básicas de Maslow*, las necesidades existenciales son la necesidad de autoestima y de autorrealización.

### 2.3.2. La resiliencia en el ámbito educativo.

La resiliencia es una metáfora sobre las posibilidades de reconstrucción humana, que apuesta por suministrar un manto de caricias proveniente del contexto

social a la persona herida, con el objetivo de permitirle desarrollar aquellas capacidades y habilidades que le pueden catapultar hacia su transformación". (Forés y Grané, 2012, p. 26 cit. por Serrano Molina, 2015)

Para conseguir esa transformación, la educación emocional, y dentro de ella la resiliencia, es esencial para el desarrollo pleno del alumnado en cuanto a su inteligencia emocional.

Aunque la resiliencia y las capacidades resilientes han sido trabajadas desde perspectivas diferentes y con denominaciones distintas, su integración en el sistema educativo es, más bien, novedosa. Henderson y Milstein (2003) indican seis pasos para fortalecer la resiliencia potenciados desde la escuela, que se han tenido en cuenta a la hora de diseñar la propuesta práctica.

**Tabla 8.** Seis pasos para fortalecer la resiliencia en la escuela. Fuente: Elaboración propia a partir de Henderson y Milstein (2003).

<i>Para contrarrestar factores familiares de riesgo.</i>	<i>Para favorecer la resiliencia.</i>
Enriquecer los vínculos prosociales.	Ofrecer afecto y apoyo.
Fijar límites claros en la acción educativa.	Establecer objetivos retadores
Enseñar habilidades de vida.	Participación significativa.

Por otro lado, se van a analizar dos propuestas didácticas referentes en cuanto al trabajo de la resiliencia; la que formulan Dantagnan y Barudy (2011) en su obra *La fiesta mágica y realista de la resiliencia infantil* y la de Goyeneche, Gómez y Zapata (2014), en *La alegría de vivir*, con el objetivo de enmarcar y proporcionar una base teórica a nuestra posterior propuesta. Ambos programas tienen unos objetivos parecidos.

En primer lugar, el programa de Dantagnan y Barudy presenta los siguientes (2011, p. 37):

1. Vivan una experiencia de buenos tratos a nivel individual y colectivo.
2. Refuercen o adquieran nuevos recursos personales para fortalecer sus capacidades en diversos niveles: Inteligencia emocional y Sentimientos, Identidad, Autoestima, Destrezas comunicativas y Trabajo en equipo.
3. Participen en una dinámica de apoyo mutuo y de apoyo afectivo.
4. Integren modelos de comportamiento y de relación constructivos y respetuosos.
5. Compartan una dinámica de construcción colectiva de narrativas que le dé sentido y normalicen la singularidad de sus historias, incluyendo el contenido traumático de sus historias personales, familiares, culturales y sociales. Se trata, además, de que las dinámicas de grupo permitan a los participantes descubrir un sentido a su vida en el futuro, comprometiéndose con la solidaridad en la relación altruista con los otros participantes y consigo mismo.
6. Reciban una dosis masiva de placer, buen humor, entretenimiento y cuidados.

En cuanto a los objetivos de la propuesta didáctica *La alegría de vivir*, son los siguientes (Goyeneche, Gómez & Zapata, 2014, p. 166):

1. Confiar en sí mismos y en los demás.
2. Reconocer, comprender y expresar las emociones que suscitan determinadas situaciones.
3. Obtener reconocimiento y éxito.
4. Reflexionar sobre sus propios pensamientos, motivos y conductas en interacción con sus pares.
5. Desarrollar habilidades de diálogo y participación.
6. Aprender y ejercitar la empatía.

7. Adquirir competencias para una elaboración positiva y para la resolución de dificultades interpersonales en la vida cotidiana de cara al futuro.

Resulta interesante destacar la similitud entre los objetivos de ambas propuestas y la importancia que conceden a la empatía. Como elemento distintivo, Dantagnan y Barudy (2011) incluyen la narración en el desarrollo de las capacidades resilientes. En este sentido, siguen las aportaciones de Cyrulnik, experto en traumas infantiles y resiliencia, que, en su obra, *El murmullo de los fantasmas* (2003) indica lo siguiente:

Para iniciar un trabajo de resiliencia, debemos iluminar de nuevo el mundo y volver a conferirle coherencia. La herramienta que nos permite realizar este trabajo se llama “narración”. Y es que la elección de las palabras, la disposición de los recuerdos, la búsqueda estética conlleva la disposición de los recuerdos, la búsqueda estética conlleva el dominio de las emociones y la reorganización de la imagen que uno tiene de lo que le sucedió. (Cyrulnik, 2003, p. 68)

Esta necesidad de implementar actividades narrativas y literarias en este tipo de programas es una tendencia (Rodríguez Muñoz, Morell y Fresneda, 2016) que relaciona educación emocional y educación literaria y que estará presente en la propuesta didáctica de este TFG.

Por otro lado, ambas propuestas forman parte de los denominados *modelos basados en competencias* (Arón, 2002, cit. por Dantagnan y Barudy, 2011, p. 36). Este tipo de modelo, contrario al *modelo deficitario*, que pone el acento en los daños y limitaciones, se fundamenta en “la búsqueda de la convivencia, las potencialidades, los recursos, el desarrollo humano, las soluciones, los aspectos positivos, la orientación hacia el futuro, las fortalezas, las posibilidades y la inclusión” (Dantagnan y Barudy, 2011, p. 35).

Como en estos programas, nuestra propuesta didáctica potenciará el desarrollo de capacidades que permita que el alumnado salga reforzado de futuras situaciones traumáticas o desagradables. Aprovecharemos también el uso de metáforas del juego y de actividades artísticas y creativas. A imagen de la propuesta de Dantagnan y Barudy

(2011, p. 47), se pretende trabajar la expresión y modulación de sentimientos, la identidad, la autoestima, las destrezas comunicativas y el trabajo en equipo.

## **2.4. Educación literaria: comprender, interpretar y animar.**

### *2.4.1. Definición y funciones de la literatura infantil. Competencia literaria y objetivos de la educación literaria. Literatura y emociones.*

La literatura infantil fue definida por Juan Cervera (1989) como la literatura que incluye todas las actividades y representaciones que resulten atractivas e interesantes para los/as niños/as y que se basen en el uso de la palabra con un fin artístico o lúdico. Cervera propone una definición amplia, integradora y global de la literatura infantil, otorgando al/la niño/a identidad y no limitando su papel a un/a simple receptor/a.

Lejos de tratarse de un conjunto de lecturas y conocimientos, la literatura infantil representa una fuente de expresión emocional para los/as niños/as. Permite a los/as lectores/as desarrollar la imaginación, el pensamiento crítico y la capacidad reflexiva (Macías, 2010), trasladándolos/as a mundos nuevos protagonizados por personajes que resultan tener las mismas dudas y necesidades que ellos/as.

En palabras de Sartre, “el hombre es siempre un narrador de historias; vive rodeado de sus historias y de las ajenas, ve a través de ellas todo lo que sucede; y trata de vivir su vida como si la contara.” La literatura infantil enseña a los/as niños/as a vivir, proporcionándoles un “simulacro de vida”. Leslie (1987) denominó metarrepresentaciones a estos simulacros de vida, y explicó el proceso de distinguir entre realidad y fantasía, que implica la capacidad de construirlas y manejarlas.

Las *funciones* de la literatura infantil son varias y se relacionan con varios aspectos del desarrollo del/la niño/a. Teresa Colomer nombra las siguientes; [...] (1) suscitar el acceso a la representación de la realidad ofrecida a través de la literatura y compartido por toda la sociedad; (2) progresar en el aprendizaje de los modelos narrativos, poéticos y dramáticos de cada cultura mediante las que transmite en el discurso literario; y (3)

exponer una representación estructurada del mundo, construyendo una herramienta de socialización entre culturas y generaciones. (Colomer, 2005).

Mediante el desarrollo del aprendizaje de las formas literarias, se ofrece la oportunidad de obtener un instrumento de socialización o de educación emocional, ya que estas permiten al/la lector/a experimentar las emociones de los personajes a través de la lectura de las obras, y por lo tanto, su inteligencia emocional madura y progresa. Este fenómeno de identificación con los personajes se denomina “intertexto vital” (Sanjuán, 2016) y será explicado posteriormente.

El contacto temprano e intensivo con la literatura permite atribuir estados emocionales a otros/as, a la vez que se reconocen y regulan los propios (Riquelme & Munita, 2011). De hecho, la literatura infantil se caracteriza por contener una gran riqueza emocional que se puede explorar en el aula. Sirve para reflexionar sobre las dimensiones emocionales básicas para el desarrollo y potenciación de competencias emocionales (Riquelme y Montero, 2013; Riquelme y Munita, 2011). De esta manera, ha sido incluida como una nueva manera de enseñar educación emocional. En este caso, se ha trabajado, por ejemplo, con la exploración del reconocimiento facial y nominación de diferentes emociones, el desarrollo de competencias emocionales y los procesos de alfabetización, a través de la lectura de cuentos (Mincic, 2009). En definitiva, la literatura infantil es una herramienta muy útil para el desarrollo de la educación emocional.

La *competencia literaria* es la habilidad humana que hace posible la creación e interpretación de textos cuya función es poética. Además de comprender la propia competencia lectora interpretativa específica, interactiva, compleja y de naturaleza semiótica, se caracteriza por abarcar la dimensión creativa (Mendoza Fillola, 2008).

El principal *objetivo* de la competencia literaria consiste en despertar y fomentar la imaginación del alumnado, usando como herramienta la interpretación y expresión de obras literarias. Como consecuencia directa, se desarrollarán diferentes habilidades comunicativas: la comprensión lectora, hábitos de lectura, capacidad para el análisis y la interpretación de los textos, disposición afectiva o disfrute, y creatividad a través de la escritura creativa (Mendoza Fillola, 2008; Margallo, 2011). Además, la literatura posee

un carácter global, integral y transversal, que permite indagar en los aspectos más profundos del ser humano y de la sociedad. (Mendoza Fillola, 2008; Olaziregi y Otaegi, 2011).

Concretando en la etapa de Educación Infantil, la competencia literaria está estrechamente relacionada con el desarrollo y estimulación del lenguaje, especialmente el oral (Bigas y Correig, Eds., 2000; Martín Vegas, 2015).

Según Juan Cervera (1992), esa es la razón por la que se le concede especial importancia a la palabra, a sus diversas formas de expresión y actividades con fines lúdicos y artísticos, suscitando interés en el/la niño/a. Las intervenciones didácticas basadas en la educación literaria que se pueden poner en práctica son de dos tipos (Margallo, 2011).

Para empezar, *la selección y animación de lecturas*: mediante este tipo de método, se trabaja la comprensión y los hábitos lectores. Concretamente, en este trabajo literario y emocional, se precisa la recopilación de álbumes emocionales usando como criterio selectivo la autogestión emocional y resiliencia.

El *análisis e interpretación de los textos y estimulación de la creatividad*. Debido a la educación global e integral que ofrece la literatura infantil, en la realización del presente trabajo se combinan los objetivos lingüísticos y literarios con los objetivos propios de la educación emocional.

Basándose en estos dos tipos de intervención, Martínez (2013) propone a los centros escolares el establecimiento de un plan de lectura en el que se trabaje la educación emocional de manera conjunta con la literatura infantil. Por ello, disponer de una variedad de álbumes infantiles para una biblioteca de aula en torno a la resiliencia y autocontrol emocional va a ser uno de los objetivos principales de la intervención didáctica de este trabajo (Mayoral, 2009; Rueda, 2015).

#### *2.4.2. Comprender e interpretar. Niveles profundos de comprensión. Vinculación emocional y empatía.*

*Comprender* consiste en tener una idea clara y encontrarle el sentido al recurso que se está utilizando, la literatura. Incluye procesos de comprensión, habilidades y microhabilidades, al igual que estrategias de comprensión lectora.

La comprensión se pretende trabajar partiendo de los cinco procesos básicos (Zayas, 2012): (1) recuperación de la información, (2) comprensión global del texto, (3) desarrollo de una interpretación, (4) reflexión sobre el contenido del texto y valoración del mismo y (5) reflexión sobre la forma del texto y valoración de la misma.

Considerando estos procesos, en la intervención didáctica se trabajarán expresamente las microhabilidades de comprensión (Cassany, Luna y Sanz, 1994), teniendo en cuenta las inferencias de tipo emocional (Ripoll y Aguado, 2015) y distintas técnicas de interpretación y comprensión, tanto de apoyo como metacognitivas (Solé, 1992; Zayas, 2012; Puente et al., 2019). Además, se insistirá en los niveles de lectura – recepción que proporcionan una vinculación afectiva y una respuesta creativa de los niños y niñas (Méndez Anchía, 2006).

Por otra parte, la intención de este trabajo es diseñar una intervención que trabaje objetivos relacionados con la comprensión e interpretación lectora, asociándola, al mismo tiempo, a un álbum que plantee un conflicto emocional.

La *comprensión lectora* es un proceso gradual, que se inicia en el nivel literal objetivo y subjetivo y que progresivamente tiene que llegar a niveles no literales (Ripoll y Aguado, 2015). En primer lugar, hay que trabajar los implícitos del texto, las llamadas inferencias pragmáticas o deductivas (Ripoll, 2015), que Jiménez Pérez (2015) denomina nivel representativo. Pero no hay que olvidar que la literatura también requiere procesos elaborados de comprensión, como hacer juicios de valor, representaciones mentales o imágenes y, lo que nos interesa más en este trabajo, generar vínculos afectivos y empáticos (Colomer, 2010).



*Interpretar* (Colomer, 2005, Méndez Anchía, 2006) está relacionado con la imaginación (habilidad de producir imágenes mentales) de los/as niños/as y con su vinculación afectiva (capacidad de respuesta emocional).

A través de la interpretación de los cuentos, el/la niño/a construye su conciencia, identificándose con un personaje y realizando un viaje emocional, aprendiendo inconscientemente de esa alfabetización emocional que es terciada durante el proceso lector, facilitándoles la comprensión de las diferentes emociones (Riquelme y Munita, 2011) y el conocimiento del otro, de otras culturas (Fajardo, 2014).

Narrar está presente en la vida social de todas las culturas. Instruir al/la niño/a para poder hacerlo supone permitirle varias acciones progresivas de gran importancia tanto personal como sociocultural: incorporar y estructurar experiencias pasadas, presentes y futuras superando la amnesia infantil; comunicar historias complejas en las que participan personajes que actúan en contextos concretos y movidos por intenciones u objetivos que hay que inferir; y enculturarse, es decir, incorporar la escala de valores dominante en su grupo social (Bruner, 2001). Pero el género narrativo presenta, como todos los géneros novedosos y desconocidos en los niños/as (Shiro, 2011), dificultades de microestructura (oraciones, conexiones...) y de estructura.

Comprender y producir la estructura (situación inicial - conflicto - evolución de los hechos o acciones - desenlace - situación final) es un proceso complejo que ha intentado ser explicado por diversos autores y autoras, como repasan Monforte y Ceballos (2014).

En este campo, el trabajo más importante fue el de Arthur Applebee (1978), que utilizó los términos de *centrado* y *encadenamiento*, procesos básicos y evolutivos para la estructuración narrativa, para explicar la forma que tienen los/as niños/as de formular las historias. De esta manera, indica diferentes estructuras narrativas que los niños/as son capaces de producir: apilamiento (a los 2 años de edad); de núcleo compartido (de 2 a 4 años de edad); de núcleo focalizado (3 y 4 años de edad); de episodios cambiantes (4 y 5 años); de cadena focalizada (alrededor de 5 años); y narración completa (5 y 6 años).

Por otra parte, los estudios evolutivos de Kamiloff y Karmiloff-Smith (2005) exponen que los/as niños/as entre 2 y 8 años adquieren gradualmente la habilidad de producir narraciones que presentan secuencias de eventos conectados causalmente.

Por lo tanto, el desarrollo de la conciencia narrativa es un proceso escalonado y evolutivo en el que los/las niños/as van adquiriendo el esquema narrativo y desarrollando expectativas sobre los personajes. Primeramente, reconocen las imágenes como episodios sin relación entre ellos, pero más tarde los conectan y son capaces de reproducir escenarios completos. Con su evolución, aumenta su capacidad para establecer relaciones causales entre las acciones y hacia los seis años dominan completamente la estructura de la narración (Colomer, 2010).

Para favorecer la comprensión, las narraciones infantiles cumplen una serie de características que facilitan su entendimiento; no sobrepasan generalmente las dos mil palabras, incluyen un argumento repetitivo, protagonizado por pocos personajes, los cuales responden a las expectativas de los/as niños/as y permiten que los identifiquen fácilmente (Colomer, 2010). Por otro lado, existe una serie de recursos que permiten solventar el desajuste entre las capacidades de los/as niños/as para producir y entender, y para entender oralmente (lectura mediada del adulto) y leer autónomamente: una división muy clara de las unidades narrativas, trasvase de los elementos más difíciles a la imagen, ocultación del narrador o inclusión de un personaje entre el lector y la historia. Todos estos recursos sirven para adaptar los libros al aprendizaje narrativo de los niños/as (Colomer, 2010).

#### *2.4.3. Animar. Hábito lector y biblioteca de aula: trabajo con los álbumes ilustrados.*

La *animación a la lectura* consiste en enseñar al/la alumno/a la gran variedad literaria que existe, formarle para que se desenvuelva en esta, descubrir sus necesidades y gustos de lectura, y, por lo tanto, encuentre aquello que se ajuste más a su personalidad y necesidades.

Como se puede observar en la definición, la animación a la lectura, lejos de tratarse de una estrategia orientada a un aprendizaje meramente cognitivo (saber leer) o

pragmático (poder leer), se trata de una práctica de tipo social que incluye, además la dimensión afectiva (Borda, 2005) y creativa.

Se distinguen dos tipos de animación: *convergente* y *divergente*. Por un lado, la animación convergente hace referencia a aquellos ejercicios lúdicos y estéticos relacionados con la interpretación y comprensión de una obra literaria (Borda, 2005). Según Moreno, este método es “más racional, menos analógico, pero no por ello exento de creatividad, imaginación e inteligencia” (Moreno, 2000, p. 19).

En segundo lugar, la animación divergente, engloba a todas aquellas actividades lúdicas y estéticas que, iniciándose en el momento de la lectura del libro, continúan *a posteriori*, buscando lo creativo, artístico y placentero (Borda, 2005).

Por lo tanto, el desarrollo del hábito lector y la animación a la lectura (Borda, 2005) de álbumes relacionados con la educación emocional se trabajará a través de la propuesta de la biblioteca de aula.

#### *2.4.4. Literatura infantil y educación emocional.*

La posibilidad de relacionar Literatura y Educación emocional ha enriquecido la visión de la educación literaria (Bermúdez, 2010). En el caso de la literatura infantil, estas relaciones son especialmente provechosas, porque cuenta con el género de los álbumes ilustrados (Colomer, 2006). Es por eso que literatura infantil es una alternativa didáctica (Bermúdez Antúnez, 2010; Altamirano, 2013; Andrés, 2016) usada cada vez más como base de la programación de aula (Margallo, 2012), pero también en proyectos de educación emocional (Bisquerra, 2016).

##### *A) Ficción, emoción y empatía.*

En el campo de la Teoría Literaria se habla de "ilusión" o "paradoja de la ficción" para referirse a la relación entre realidad y ficción, es decir, interpretar desde la realidad del lector - espectador conflictos de personajes ficticios (Eagleton, 2016). Esto se da cuando

se responde de forma emocional a personajes, situaciones o hechos ficticios, siendo un pilar de la relación lector-receptor infantil y texto. Johnson-Laird y Oatley (2008) exponen tres hipótesis para explicar cómo las experiencias emocionales de los personajes del mundo de ficción en la literatura pueden afectar el estado emocional.

En la primera de ellas, se plantea que la literatura sea capaz de sugerir emociones, ya que el/la lector/a tiende a identificarse con el protagonista y rechaza o se distancia de los antagonistas. El proceso que explica esta tendencia es la simulación, estableciendo la identificación que ha hecho el/la lector/a con la empatía (Pérez Guzmán, 2014).

La segunda hipótesis se basa en la idea de que la literatura puede provocar en nosotros/as la emoción de un personaje. Los autores proponen pautas o patrones de evaluación aplicadas a los personajes que el/la lector/a se encarga de reconstruir. Este proceso se denomina *appraisal* (Keen, 2007, 2011). Esta premisa está relacionada, además, con el hecho de que la estructura de las obras literarias tenga una configuración emocional, la cual nos provoca emociones (Hogan, 2011). Esta aportación resulta relevante en el caso de las historias que aparecen en los álbumes ilustrados, que en la mayoría de ocasiones se estructuran según estos patrones emocionales.

Por último, diversos autores afirman que las emociones dependen de los recuerdos emocionales. Esta relación de la literatura con la vida cotidiana del lector-receptor es el ya comentado “intertexto vital” (Sanjuán, 2016), que se manifiesta a través del establecimiento de vínculos entre el contenido del texto y los valores éticos que posea el/a niño/a, las experiencias vividas por los/as lectores/as que están forjando su personalidad y su visión de la realidad, lo que quiere decir que se puede trabajar todos estos contenidos junto con las características de las obras literarias. Los/as niños/as pueden activar recuerdos de una emoción similar experimentada por el personaje, en otras palabras, utilizar sus capacidades empáticas para sentir emociones que están viendo sentir a los personajes de la obra. Esta reflexión se refleja en la afirmación de Cervera (1992), quien argumenta que, a través de situaciones imaginarias, el niño o niña tiene la oportunidad de enfrentarse a las limitaciones propias de su etapa, lidiando con situaciones significativas sin ser afectado/a por las dificultades de la vida real.

En definitiva, la literatura infantil, con su ficción, es fuente de mejora de las capacidades empáticas, gracias a la identificación y vinculación afectiva que se da entre el/la lector/a y el texto.

Y es que, a través de la ficción literaria es posible conocer y experimentar vivencias que van más allá de lo que la propia realidad permitiría, favoreciendo la capacidad para ponerse en el lugar del otro, lo que fortalece las relaciones interpersonales y ayuda a establecer o mantener resistentes vínculos de amistad. El lector inmerso en la historia es capaz de llevar simultáneamente dos líneas de pensamiento, la suya y la ajena, desarrollando las inteligencias intrapersonal e interpersonal. (Clouder, 2014, pp. 112-113)

#### *B) Literatura infantil y resiliencia.*

Como ya se ha demostrado, la literatura permite a los/as lectores/as ahondar en sus procesos interiores mediante su identificación con personajes que experimentan dificultades parecidas a las suyas. A modo de resumen, se podría decir que la literatura infantil enseña a los/as niños/as a enfrentarse a situaciones diversas, permitiendo que desarrollen y pongan en práctica durante la lectura soluciones, herramientas y estrategias que luego utilizarán en su vida real frente a peligros reales. Cuentos como *Oliver Twist*, *Pulgarcito*, *el Lazarillo de Tormes* demuestran “de manera especialmente pedagógica el proceso de renacimiento que es posible experimentar incluso después de haber sufrido una herida vital muy profunda” (Rodríguez, 2017, p. 27).

La literatura infantil desarrolla, por tanto, una serie de capacidades que permitirán que el/la lector/a reorganice sus conductas y acciones de manera resiliente, aprendiendo de aquello que le haga daño.

Estas capacidades son las siguientes;

- *Introspección*: es el arte de preguntarse a sí mismo/a y darse una auto- respuesta honesta.

- *Independencia*: saber fijar límites entre uno/a mismo/a y el medio con problemas, la posibilidad de saber mantener distancia emocional y física sin caer en el aislamiento.
- *Capacidad para relacionarse con los/as otros/as*.
- *Iniciativa*.
- *Humor*: encontrar lo cómico en la tragedia
- *Creatividad*: la capacidad de crear belleza a partir del caos y el desorden. (Recéndez, 2015, p. 18)

Estas habilidades se desarrollan al verse identificados/as en obras literarias o en la posibilidad que les ofrece la literatura de crear la suya propia. Como dice Cyrulnik (2003):

Lo que resulta notable, es que el desencadenamiento de la resiliencia, su propio surgimiento, brote del imaginario. Curar a estos niños, alimentarlos, lavarlos, es, desde luego, una necesidad física, pero no desencadena un proceso de resiliencia. Del mismo modo que el elemento que provoca un trauma necesita que a un golpe en lo real le siga una representación de dicho golpe, podremos decir que lo que constituya la resiliencia requerirá una reparación del golpe real, seguida de una reparación de la representación de ese golpe. (Cyrulnik, 2003, p. 63)

### *C) Una biblioteca de aula en torno a la resiliencia y estrategias de afrontación.*

La biblioteca de aula es un espacio de intercambios y encuentros personales y sociales que fomenta el desarrollo de la imaginación, la lectura y la creatividad. Para Mayoral (2009), la biblioteca consiste en una herramienta de un gran valor que tiene como objetivo acercar a los/as niños/as al hábito lector y escritor. Además, contribuye al desarrollo de los contenidos y objetivos de las áreas transversales, teniendo una función global e integradora.

En el caso de Educación Infantil, la tipología más conveniente de usar son los álbumes ilustrados. Estos son pertinentes en la educación literaria infantil, puesto que permiten una lectura mediada para trabajar la educación emocional (Colomer, 2006; Riquelme y Munita, 2011). Con el uso de álbumes infantiles, se trabajan dos códigos el escrito y el visual. Estos dos códigos necesitan de una interpretación coherente y conjunta, y resultan de gran utilidad porque tienen aplicaciones didácticas significativas en educación emocional y porque estimulan la creatividad y el componente artístico (Martín-Piñol, Portela-Fontán, Gustems-Carnicer, y Calderón-Garrido, 2017).

Además, favorecen el desarrollo de la empatía (Keen, 2011) y plantean una estructura emocional a partir de las historias y de los conflictos de los álbumes (Hogan, 2011).

Debido a su gran importancia y a su idoneidad comentada en los anteriores párrafos anteriores, en esta propuesta didáctica se incluye una biblioteca de aula estructurada en torno a la resiliencia y su desarrollo. Esta incluye un álbum ilustrado central, *Vacío*, y una serie de álbumes ilustrados y cortos multimedia que permitirán al alumnado mejorar sus capacidades resilientes utilizando técnicas atractivas para ellos/as.

### **3. METODOLOGÍA: INVESTIGACIÓN ACCIÓN.**

#### **3.1. Diseño de la investigación.**

La metodología que se ha escogido es la de investigación- acción (Bisquerra, 2004; Latorre, 2003). Las fases han sido adaptadas a las condiciones de realización del TFG. Debido a la situación de emergencia sanitaria COVID-19, la investigación - acción no se pudo llevar a cabo en el aula presencialmente, porque se ha declarado el estado de alarma y, por lo tanto, las clases fueron sustituidas por formación online. Aunque se han recabado los datos e información suficientes para realizar la investigación, se ha tenido que adaptar la propuesta práctica a estas circunstancias, presentando una propuesta de actividades en línea. Es por eso por lo que ha sido elaborado un entorno digital para su presentación y desarrollo, e incluso se han diseñado la valoración y evaluación de estas.

En todo caso, las actividades se ofrecen, también, incluyendo materiales en anexos, de forma que se podría realizar de forma presencial en un futuro si se deseara. Se ha renunciado, no obstante, a la evaluación de los resultados de la misma.

La investigación - acción se considera, según Latorre (2003), una indagación y reflexión llevada a cabo desde la ciencia práctica moral y crítica [...] que pretende mejorar no solo la propia práctica didáctica sino la que abarca lo social, lo moral, lo intelectual y crítico. Consiste en un proceso sistemático cualitativo, que trata de dar respuesta a fenómenos o necesidades educativas, mediante la observación de éstos, recogida de datos y diseño de propuestas que suplan estas carencias educativas. En palabras de Pinto y Sanabria (2010):

Es un conjunto de acciones sistemáticas con objetivos propios, que apoyados en un marco teórico o en uno de referencia, en un esquema de trabajo apropiado y con un horizonte definido, describen, interpretan o actúan sobre la realidad educativa, organizando nuevos conocimientos, teorías y métodos educativos o modificando los existentes. (Pinto y Salabria, 2010, p. 192, cit. por Iño, 2018, p. 95)

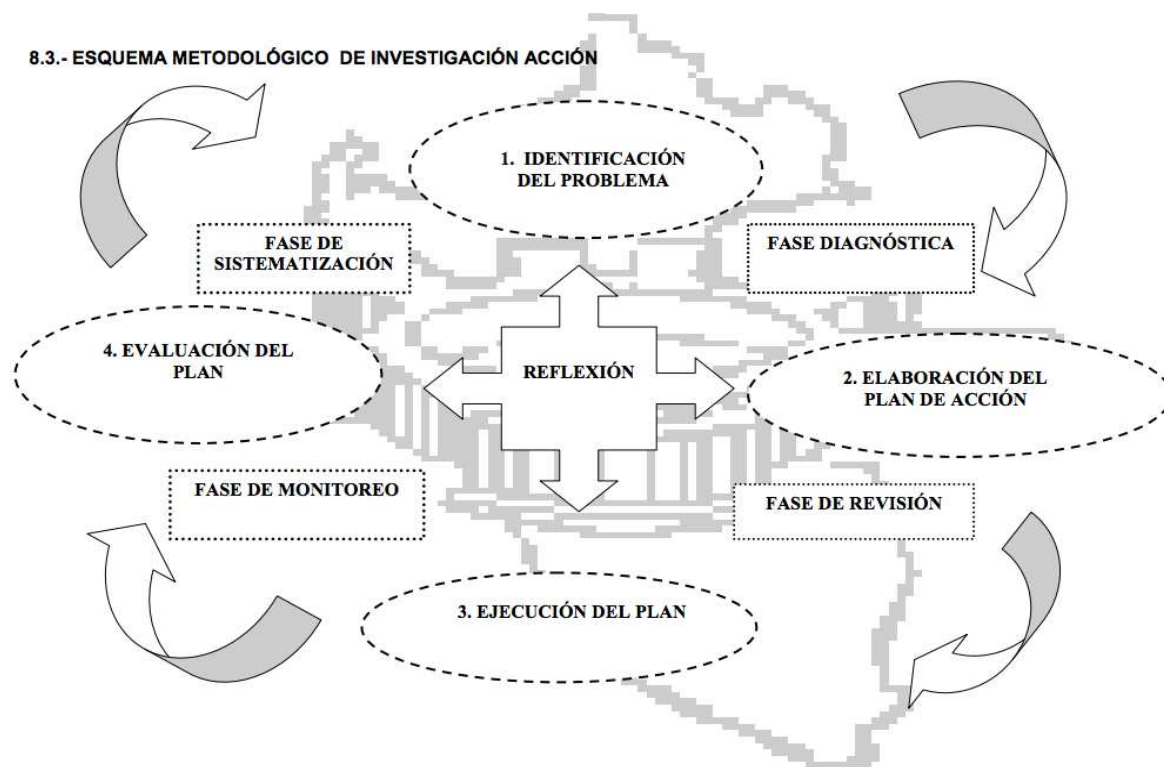


Se ha escogido este diseño debido precisamente por esa característica, la búsqueda de transformación. Al tratarse de una metodología que incluye la participación, se caracteriza por ser un proceso continuo que se retroalimenta, como se puede ver en la figura 4, basada en las características de esta metodología en la educación (Kemmis y Mc Taggart, 1988).



**Figura 4.** Características de la investigación-acción. Fuente: Elaboración propia a partir de Kemmis y Mc Taggart (1988, pp. 30-34).

El método consta de cuatro fases representadas en la figura 5. Primeramente, se llevó a cabo una reflexión de la cual se sacaron conclusiones consecuentes, es decir, un diagnóstico. A continuación, se diseñó una propuesta educativa coherente con los objetivos propuestos y aquello que se ha observado en el diagnóstico. En este caso excepcional ya expuesto, en vez de poner en práctica la propuesta, nos limitamos a su diseño tanto online como presencial, realizando su correspondiente evaluación.



**Figura 5.** Esquema de las fases involucradas en la investigación-acción. Fuente: Elaboración propia a partir de IPNM (2008, p. 10).

### 3.2. Diagnóstico: etnografía educativa.

Para la fase primera de investigación o diagnóstico, se utilizaron técnicas e instrumentos específicos de la etnografía educativa, ya que esta permite explorar, delinear y analizar situaciones acontecidas en los centros educativos, siendo su objetivo primordial el de identificar posibles patrones de comportamiento producidos en el entorno educativo (Velasco y Díaz de Rada, 2006; Hammersley y Atkinson, 2007).

#### *A) Contextualización del centro.*

El centro en el que se llevó a cabo la investigación es una escuela pública situada en una ciudad. Se trata de un colegio pequeño y familiar, que abarca desde primero de Educación Infantil a sexto de Educación Primaria. El centro en cuestión consta de un solo edificio, dividido en dos pisos. En el primero se encuentran las aulas de E.I. y en el

segundo, las de E.P. El colegio trabaja mediante la metodología Montessori, con amplias aulas y extensos ventanales que permiten ver tanto el patio como el interior del aula desde el pasillo. La decoración se basa, en su generalidad, en plantas, objetos reutilizados y producciones del alumnado y de las familias. Como es normal en esta pedagogía activa, los materiales son todos de madera.

El nivel socioeconómico de la escuela es más bien bajo: el 42% del alumnado proviene de familias con una lengua materna diferente al castellano; el 73% de ellos/as están en situación de desventaja social y el 37% de ellos/as requiere atención por Necesidades Educativas Especiales (N.E.E). La respuesta a esta diversidad de alumnado se da de manera coordinada y personalizada, con una gran implicación y formación por parte del profesorado.

El colegio presenta un horario de jornada continua, es decir, clases de 9.00 a 14.00, con la posibilidad de inscribir a los/as alumnos/as en las actividades extraescolares de 16.00 a 17.00.

También existe la opción de elegir entre Modelo A o G; en ambos casos se imparten enseñanzas de Inglés desde los tres años. Además, tienen como optativa Religión. Aparte de las sesiones propias de cada curso y ciclo, el colegio es una Comunidad de Aprendizaje, por lo que se realizan actividades diarias diferentes como tertulias literarias, grupos de aprendizaje interactivos con voluntarios/as, etc.

La metodología del centro, como ya se ha comentado, es Montessori. El aprendizaje es autónomo, participativo y respeta los ritmos biológicos del alumnado. Basándose en las escuelas de Reggio Emilia y la teoría de *Las Inteligencias Múltiples* de Gardner, apuesta por el aprendizaje en torno a las competencias, el desarrollo de la iniciativa propia y la interacción de diferentes edades para enriquecer el desarrollo personal. Esta forma de enseñanza se materializa en el *trabajo por ambientes* en Educación Infantil y en un futuro, en Educación Primaria.

El trabajo por ambientes rompe con la estructura de las aulas y crea varios ambientes en los que los/as estudiantes son libres de moverse de uno a otro, utilizando el *sistema de libre tránsito* por el pasillo.

Cada ambiente tiene su correspondiente objetivo educativo relacionado con un área u otra. Se puede escoger el ambiente de movimiento, el ambiente exterior, el ambiente artístico, el ambiente sensorial, el ambiente de construcción y lógico - matemático o el ambiente de lectoescritura. El trabajo por ambientes se lleva a cabo de 9.00 a 12.00.

Al empezar la jornada escolar, los/as alumnos/as, en su aula de referencia, eligen a qué ambiente quieren ir ese día y trabajan el área correspondiente. Esta investigación se llevó a cabo en el aula de referencia de segundo de EI, ambiente lógico-matemático debido a su madurez psicológica y a la observación realizada durante las Prácticas Escolares III. Concretamente, el grupo en el que se realizó el estudio es una clase con un total de 23 alumnos/as.

#### *B) Selección de la muestra.*

Como ya se ha comentado, la clase en la que se trabajó está integrada por 23 alumnos/as, 12 chicas y 11 chicos. En el aula hay un niño con Necesidades Educativas Especiales, con problemas de audición, en concreto. Dos de los alumnos se encuentran recibiendo educación domiciliaria debido a una enfermedad, de modo que no se ha podido recabar datos sobre estos dos sujetos, reduciendo la muestra a un total de 21 alumnos/as.

Se trata de un aula compuesta por alumnos/as con rasgos muy diferentes. Existe un alto porcentaje de alumnado proveniente de familia inmigrante. Siete de ellos/as tienen una lengua materna que no es la castellana. De este grupo, dos alumnas tienen dificultades con el idioma. Es un grupo, por tanto, con una gran y enriquecedora multiculturalidad, con niños/as de origen marroquí, senegalés, venezolano, peruano, de etnia gitana y española.

La variedad también está presente en los contextos familiares. Destacan las familias monoparentales y alumnos/as que conviven en pisos tutelados. Esto provoca situaciones de vulnerabilidad en estos niños/as. De la misma manera, el nivel socioeconómico es muy diverso. En general, se pueden observar desde perfiles

socioeconómicos medios hasta bajos, con algunos/as alumnos/as en situación de desventaja social.

A su vez, en lo relativo al comportamiento y perfil emocional de los niños/as, hay perfiles vulnerables y con dificultad para expresar sus sentimientos o autogestionarlos. Un ejemplo claro y frecuente es la dependencia que sienten algunos/as niños/as hacia el/la adulto/a. Y otro, más específico de uno de los niños, es copiar los comportamientos de sus compañeros/as, en una clara limitación de la expresión de su propia identidad.

A la hora de resolver sus conflictos, en algunos casos se recurre a la violencia de forma automática. Además, resulta interesante destacar la poca tolerancia a la frustración que se tiene en este grupo, en especial en el caso concreto de una niña que ya ha tenido crisis por no poder gestionarla. Por esta razón, a la hora de recabar datos y obtener información, se han utilizado diversos marcadores de vulnerabilidad, riesgo y conductas resilientes en los/as alumnos/as. Estos serán especificados más tarde.

En general, se trata de un grupo muy activo y autónomo. Habría que exceptuar a dos alumnos que no suelen escuchar y hacen caso omiso a las instrucciones de la profesora.

En todo caso, tienen una gran imaginación, son sociables y extrovertidos/as, y muestran un gran interés por aprender. Cabe destacar que, aunque los ritmos evolutivos son muy diversos, ninguno/a ha adquirido conocimientos de lectoescritura aún. En muchos/as niños/as se observan dificultades con el conteo, la geometría y las grafías de las letras, entre otras.

Por otra parte, existen pequeños grupos en el aula, conformados, en un caso por tres alumnos/as y en el otro, por otros tres que no se separan al elegir zona de trabajo. Esta situación ha motivado que se actúe evitando que trabajen siempre juntos/as sin relacionarse con los demás.

En uno de esos grupos existe una relación entre los tres niños/as muy fuerte, que provoca que a veces sean agresivos/as y violentos/as incluso entre ellos/as mismos, apartando al resto del alumnado de su lado y discutiendo continuamente, aunque sean inseparables. En este caso también se ha actuado separándolos/as. Este caso es de especial relevancia, porque una integrante del grupo parece dependiente de otro

miembro: aunque éste la trate con violencia, ella lo defiende frente al resto de compañeros/as e incluso profesores/as.

Finalmente, resulta interesante destacar que, en varios casos (de niños, sobre todo), la temprana e intensa exposición a televisión, videojuegos y redes sociales provoca que utilicen palabras y acciones violentas, distorsionando así la realidad.

### *C) Instrumentos para la obtención de datos.*

Debido al carácter participativo y colaborativo de la investigación, que ha contado con la colaboración de la tutora del grupo, docentes y equipo directivo, se han utilizado instrumentos cualitativos (formulario al equipo docente y directivo del centro, encuesta a la tutora y observación directa y participante), siguiendo las recomendaciones metodológicas (Ruiz Olabuénaga, 2012).

La idea original era haber triangulado los resultados obtenidos de la utilización de estos instrumentos cualitativos (Vallejo y de Franco, 2009). Se pretendía haber llevado a cabo este proceso mediante la realización de un test validado a los sujetos identificados, con la ayuda de la orientadora y el permiso de sus tutores/as legales. De nuevo, las circunstancias sanitarias han obligado a dejarlo seleccionado y plantearlo sin poder llevarlo a cabo. En cada apartado se puede encontrar un ejemplo del formato de las encuestas y las tablas de observación directa, pero todas las preguntas, ítems y resultados pueden verse de forma detallada en el anexo III.

#### *C.1) Encuesta al equipo docente de E.I. y equipo directivo del centro.*

Como ya se ha demostrado a lo largo de estas páginas, la resiliencia es un aspecto de la inteligencia emocional cuya integración en el sistema educativo es necesaria. Hoy en día, este tipo de contenidos sigue siendo novedoso, por lo que se realizó esta encuesta para observar si el profesorado de Educación Infantil del centro donde se ha llevado a cabo el estudio considera pertinente la introducción de estos contenidos. Todos/as ellos/as están en contacto con la muestra seleccionada, puesto que imparten distintas

actividades en ese grupo. Por eso, los datos que aportaron son de gran relevancia para este estudio.

El cuestionario se realizó a través de Google Forms, recabando datos de manera rápida y concreta, como se puede ver en el ejemplo de la figura 6.

**¿Se trabaja la resiliencia en el sistema educativo?**

Encuesta realizada a docentes para determinar si se considera pertinente trabajar la resiliencia en el centro educativo y si se trabaja actualmente, con el objetivo de obtener datos para la realización del TFG "Propuesta didáctica para trabajar la resiliencia a través de álbumes infantiles". Las respuestas son totalmente anónimas. ¡Muchísimas gracias por tu colaboración! Tu opinión me ayuda mucho.  
Natalia Fernández Lozano.

1. ¿Sabes lo que significa "resiliencia"? \*

☐ Sí.

☐ No.

2. ¿Crees que existen contenidos en el currículo de Educación Infantil destinados a proporcionar \* estrategias de afrontamiento a los/as niños/as ante situaciones adversas?

☐ Sí.

☐ No.

☐ Sí, pero no los suficientes.

**Figura 6.** Ejemplo de la encuesta realizada al equipo docente de E.I. y equipo directivo Fuente: Elaboración propia.

### *C.2) Entrevista con la tutora.*

Para poder determinar las capacidades resilientes que el alumnado posee, se realizó una entrevista a la tutora mediante una entrevista que se basa en los siguientes aspectos, expuestos en el marco teórico.

- *Marcadores de vulnerabilidad en los/as niños/as.*

Como ya se comentó, el término vulnerabilidad se refiere al grado de fragilidad que un individuo demuestra al hacer frente a una amenaza. Al tratarse de un rasgo personal que varía de un individuo a otro, mediante esta herramienta se intentó determinar el nivel de vulnerabilidad *biológica y psicológica* de cada sujeto perteneciente a la muestra.

Se realizó un cuestionario a la tutora que medía el grado de ambos tipos de vulnerabilidad mediante una serie de preguntas e ítems. Una vez respondidas a las preguntas, se concluyó indicando qué grado de vulnerabilidad posee el sujeto: *hipervulnerables, pseudo invulnerables, no vulnerables o invulnerables*. En este caso, el fin del estudio era fijar los perfiles *hipervulnerables y vulnerables*, puesto que, aunque la propuesta está dirigida a todo el alumnado, son estos/as a los que más puede ayudar a mejorar su capacidades resilientes y protectoras frente a la vulnerabilidad.

Para determinar este grado, en la entrevista la tutora tuvo que contestar una serie de preguntas por cada sujeto. Con ese fin, se contemplan los *life events*, factores de riesgo que hacen que el grado de vulnerabilidad sea mayor, y los *triggerin events*, riesgos desencadenantes de la vulnerabilidad.

- *Resiliencia.*

Con el objetivo de completar la fase anterior de la entrevista y obtener datos más exactos, se realizó una segunda parte en esta encuesta, donde se recurrió a las aportaciones de Fullana (1998) para determinar qué características resilientes posee el alumnado y en qué grado se encuentran. Con estos datos, se delimitaron aquellos perfiles en los que las capacidades resilientes no estén muy desarrolladas.

El formato utilizado para la realización de la encuesta a la tutora fue también el de Google Forms, porque las circunstancias no permitieron establecer un contacto cara a



cara con ella y la gran cantidad de preguntas demandaba la utilización de un instrumento rápido y online.

**Nivel vulnerabilidad y resiliencia en la muestra. SUJETO 1.**

Descripción (opcional)

---

1. V.B. Life events. ¿El sujeto muestra un temperamento fácil y estable? \*

☐ Sí.

☐ No.

☐ Otra...

---

2. V.B. Life events. ¿Muestra el sujeto algún tipo de inhibición en su habla? ¿Sufre el individuo de alguna dificultad motora o cognitiva y/o trastorno severo de la comunicación? \*

☐ Sí.

☐ No.

☐ Lo desconozco.

☐ Otra...

**Figura 7.** Ejemplo de la entrevista realizada a la tutora. Fuente: Elaboración propia.

### C.3) Observación directa.

Para poder contrastar los datos de la tutora, se realizó una tabla (tabla 9) recogiendo datos pertinentes en el desarrollo de la vulnerabilidad y las capacidades resilientes de cada alumno/a mediante un instrumento de observación directa en los meses que duraron las Prácticas Escolares III. De esta forma, se pudo comprobar si los datos correspondían con los aportados por la tutora, determinando los perfiles hipervulnerables y con pocas características resilientes. Los ítems están basados en las

competencias emocionales según Bisquerra y Pérez Escoda (2007) y la escala de valoración es la siguiente:

E. Excelente.

S. Suficiente.

I. Insuficiente.

**Tabla 9.** Instrumento de observación directa. Fuente: Elaboración propia.

SUJETO 1.		
PERFIL ACADÉMICO.	PERFIL PERSONAL.	PERFIL SOCIAL.
<i>En el aula</i>	<i>En el aula</i>	<i>En el aula</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>Participación.</i></li> <li>● <i>Comprensión narrativa.</i></li> <li>● <i>Expresión oral.</i></li> <li>● <i>Autonomía en la realización de tareas.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>Reconoce y expresa sus sentimientos y emociones.</i></li> <li>● <i>Es consciente de sus puntos fuertes.</i></li> <li>● <i>Grado de motivación e interés.</i></li> <li>● <i>Se adapta a los cambios de dinámica.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>Pertenencia a un entorno social estable y protector.</i></li> <li>● <i>Diferencia y empatiza con los sentimientos y emociones de los/as demás y sus causas.</i></li> <li>● <i>Respeto las normas de convivencia.</i></li> <li>● <i>Fomenta un buen clima emocional en el aula.</i></li> </ul>

<i>En el patio</i>	<i>En el patio</i>	<i>En el patio</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>Comprende y respeta las normas de los juegos.</i></li> <li>● <i>Cuida los materiales.</i></li> <li>● <i>Respeto su turno.</i></li> <li>● <i>Finaliza los juegos que empieza.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>¿Qué tipo de juego prefiere?</i></li> <li>● <i>Inicia él/ella los juegos.</i></li> <li>● <i>Confía en sus posibilidades a la hora de jugar.</i></li> <li>● <i>Es creativo/a en sus juegos.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>Resuelve sus conflictos o los/as de los/as demás de forma no violenta.</i></li> <li>● <i>Establece relaciones de amistad con otros/as niños/as.</i></li> <li>● <i>¿Buscan los/as otros/as niños/as su compañía?</i></li> <li>● <i>¿Prefiere jugar solo/a o en compañía?</i></li> </ul>

#### *C.4) Pruebas y test.*

Por último, como ya se ha comentado, el objetivo era realizar un test a todo el alumnado de la muestra para triangular los resultados obtenidos por los otros instrumentos. Como esto no ha sido posible, se mostrará, a continuación, un planteamiento de la prueba que se iba a realizar.

La prueba se basa en la escala *The Child and Youth Resilience Measure (CYRM-28)*, que mide el nivel de resiliencia de quien lo lleve a cabo mediante una serie de preguntas

organizadas en dos columnas generales que, a su vez, se dividen en diferentes bloques, tal y como se puede ver en la tabla 10. Esta escala se basa en el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979), el cual parte de la idea de que la persona está rodeada de una serie de sistemas de relación con el entorno que influyen y condicionan la conducta humana. El modelo considera la resiliencia como algo dinámico. Por esa razón, evalúa los recursos tanto a nivel individual como familiar, en su red social y en sus contextos más amplios. En concreto, mediante la utilización de la escala CYRM-28, se determinan siete aspectos cualitativos de resiliencia (Ungar y Lienbenger, 2011, cit. por Piñeto y Creta, 2019, p. 54):

1. *Acceso a los recursos materiales*: financieros, médicos, educativos, de alimento, ropa y vivienda.
2. *Relaciones*: establecer relaciones significativas con los/as demás.
3. *Identidad*: sentido personal y colectivo de afecto. Autoevaluación de la fortaleza y debilidad.
4. *Poder y control*: experiencia de cuidarse a sí mismo/a y a los/as demás.
5. *Adhesión cultural*: cohesión a las prácticas culturales locales. Valores y creencias.
6. *Justicia social*: experiencias relacionadas con la búsqueda de un papel significativo dentro de la comunidad e igualdad social.
7. *Cohesión*: equilibrio con los intereses personales y el sentido de responsabilidad por el bien común. Sensación de ser algo más grande que uno/a mismo/a, social y espiritualmente.

**Tabla 10.** Dimensiones de la escala CYRM-28. Fuente: Piñero & Creta, (2019, p. 53).

<i>Individual</i>
<b>Habilidades personales individuales</b> 2. Coopero con las personas de mi alrededor 8. Intento finalizar todo lo que empiezo 11. La gente piensa que soy una persona divertida 13. Puedo solucionar mis problemas sin hacerme daño ni hacer daño a terceras personas (por ejemplo sin caer en adicciones como la droga y sin usar la violencia) 21. Soy consciente de mis puntos fuertes <b>Apoyo de los demás</b> 14. Mis amigos me apoyan 18. Mis amigos me apoyan en los momentos difíciles <b>Habilidades sociales individuales</b> 4. Sé comportarme teniendo en cuenta las normas sociales 20. Puedo demostrar a los demás que soy una persona adulta y responsable 15. Sé dónde acudir dentro de mi comunidad, cuando tengo algún problema 25. Tengo la oportunidad de desarrollar habilidades que me serán útiles en el futuro (habilidades relacionadas con un oficio y habilidades sociales)
<i>Relación con el tutor legal o cuidador</i>
<b>Cuidados físicos</b> 5. Me siento vigilado por mis padres o tutores 7. Si tengo hambre, siempre hay suficiente comida para alimentarme <b>Cuidados psíquicos</b> 6. Mis padres o tutores lo saben todo sobre mí 12. Hablo sobre cómo me siento con mi familia o tutores legales 17. Mi familia me apoya en los momentos difíciles 24. Me siento a salvo junto a mis padres o tutores 26. Disfruto de las tradiciones familiares con mis padres o tutores
<i>Contexto</i>
<b>Espiritual</b> 9. Mi fe me da fuerzas 22. Participo en diversas actividades religiosas 23. Creo que es importante ayudar en mi comunidad <b>Educación</b> 3. Tener una educación es importante para mí 16. siento que formo parte de mi escuela <b>Cultural</b> 1. Conozco personas a las que admiro 10. Me siento orgulloso de mi origen étnico 19. Soy tratado con igualdad dentro de mi comunidad 27. Disfruto de las tradiciones de mi comunidad 28. Estoy orgulloso de ser ciudadano de -----

Debido a que los/as alumnos/as de la muestra aún no saben leer y escribir, este test se realizaría de forma oral, se entregaría a cada alumno/a una hoja con los números y gomets. Los gomets tendrían forma de círculos, los gomets verdes significarían “sí” y los rojos “no”. En su origen, esta prueba internacional se realiza mediante preguntas

abiertas e ítems que deben ser calificados del 1 al 4, pero la prueba se adaptaría para que el alumnado de la muestra sea capaz de comprenderla y realizarla adecuadamente. Además, para no confundirles con los números de las preguntas, a cada pregunta se le asociaría un pequeño icono, de manera que en su hoja apareciera el icono de la pregunta y un cuadrado vacío donde situar su gomet. Las preguntas complejas o abstractas se adaptarían, utilizando un lenguaje más sencillo y claro, como es el caso de la pregunta sobre la fe.

### 3.3. Resultados del diagnóstico y discusión.

Las respuestas del profesorado al cuestionario, orientadas a determinar si la resiliencia está presente en el sistema educativo, indicaron que el nivel de presencia no es muy alto y que se debe a la falta de formación por parte del profesorado.

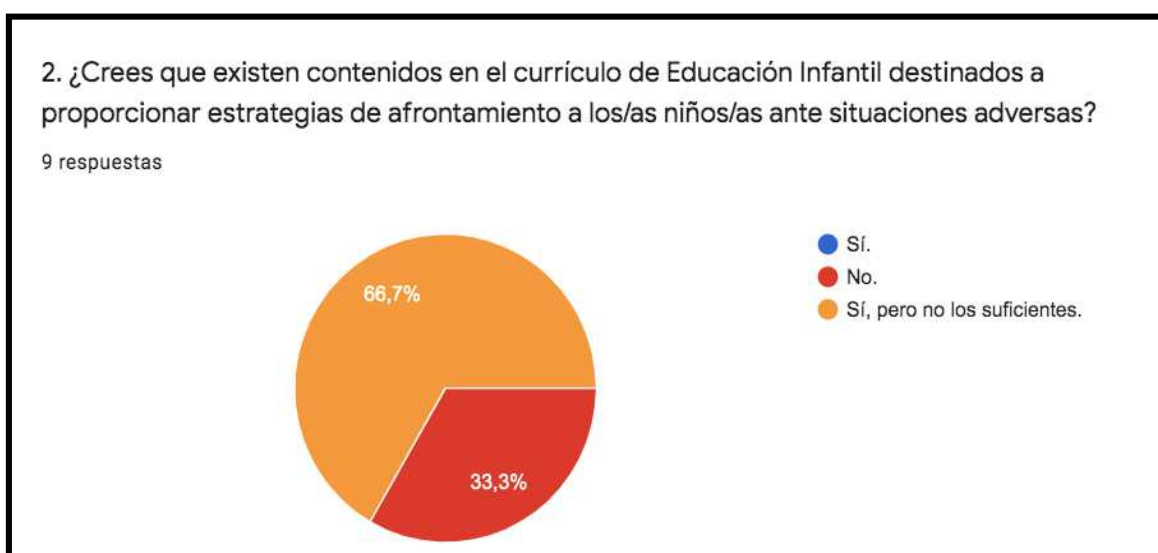


**Figura 8.** Gráfica del porcentaje de profesorado que ha trabajado alguna vez la resiliencia en el aula. Fuente: Elaboración propia.

Todos los/as encuestados/as conocen el significado de resiliencia, pero el 80% no la ha trabajado nunca y el otro 20% siempre lo ha hecho de manera implícita, observando pocos efectos beneficiosos a corto plazo. El 100% cree que es un tema relevante y que trabajarlo genera resultados positivos solo observables a largo plazo.

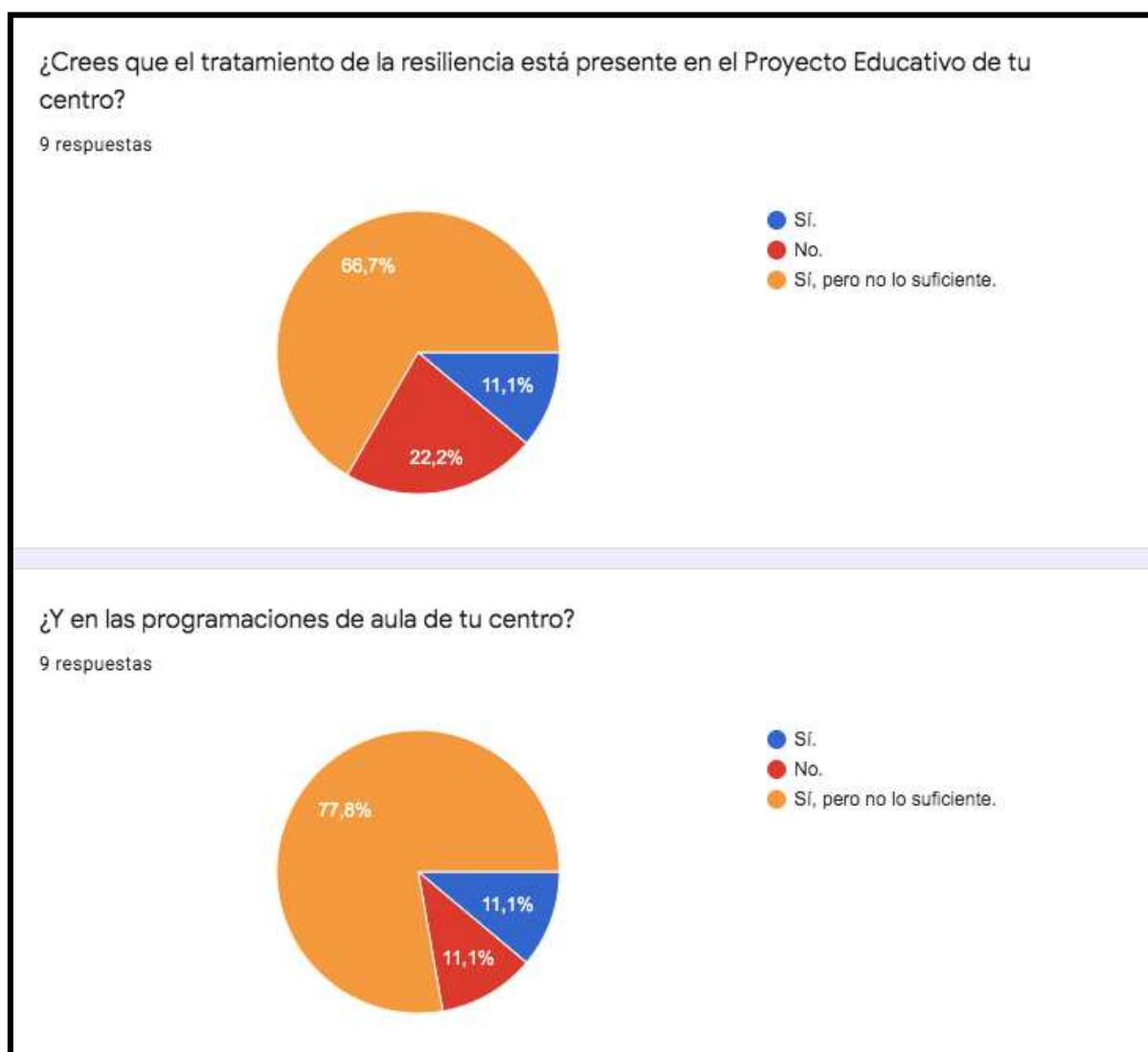
Resulta interesante destacar que ninguno/a de los/as encuestados/a considera que el tratamiento de las capacidades resilientes se encuentre en el currículo oficial que rige la estructuración de los contenidos de E.I. De hecho, el 33% cree que directamente, la resiliencia y vulnerabilidad no se contemplan en el currículo y el 66% opina que, aunque están presentes, no lo están lo suficiente, como puede verse en la figura 9.

Por otro lado, la respuesta más común a la cuestión de *por qué no se trabaja* es la dificultad de abordar la resiliencia y vulnerabilidad en un aula de Educación Infantil. Las razones son, como ya se ha comentado, la falta de formación en el profesorado y la complejidad de adaptar el tema a alumnos/as de corta edad (3 a 6 años) que viven situaciones traumáticas y que muchas veces no son capaces de expresar cómo se sienten. Aún así, el 77,7 % de los/as encuestados/as tienen ideas sobre cómo trabajarla, coincidiendo en su carácter práctico y transversal.



**Figura 9.** Gráfica del nivel de presencia de la resiliencia en el currículo. Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, concretando en el centro y el aula, solo el 11% considera que la resiliencia y su tratamiento esté presente en el Proyecto Educativo del centro y su Programación de Aula. A modo de conclusión, siendo 1 el nivel mínimo de presencia y 5 el máximo, el 55% opina que el nivel de presencia del tratamiento de la resiliencia en el sistema educativo es 3. Ninguno/a considera que sea superior, encontrando que no se ha votado niveles más altos (4 y 5), como se puede ver en la figura 10.

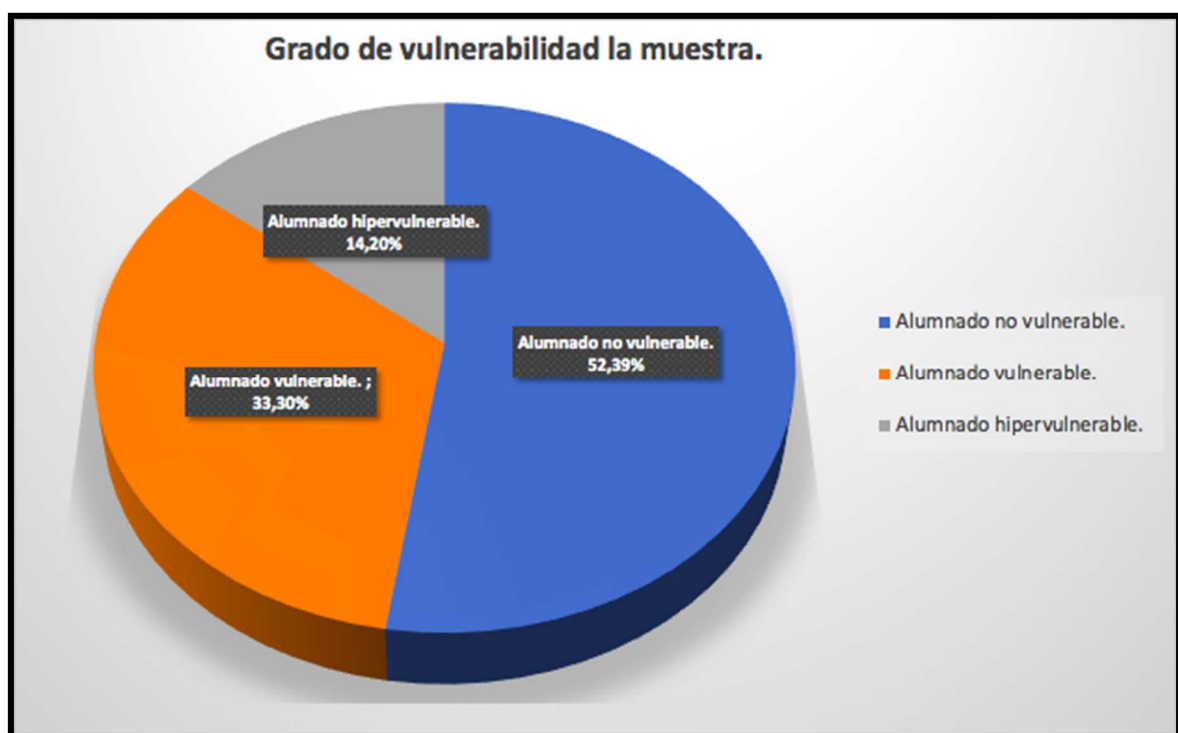


**Figura 10.** Gráfica del nivel de presencia de la resiliencia en el PEC y P.A. Fuente: Elaboración propia.



En resumen, aunque poco a poco se va integrando tanto de manera normativa como en la práctica educativa, la resiliencia y su tratamiento sigue siendo un tema novedoso que exige una formación específica del profesorado y de una investigación previa en el aula. Aunque se considere un tema muy complejo de abordar, existen muchas opciones creativas, como las que se propondrán en la propuesta didáctica de este TFG. A pesar de su poca presencia en los contenidos educativos, el trabajo de las capacidades resilientes es un aspecto considerado muy relevante por el profesorado, que deja clara la necesidad de implementarlo tanto de manera transversal como de forma explícita en actividades y recursos de aula.

Por otro lado, la encuesta a la tutora fue un instrumento de gran utilidad, que ayudó a delinear los perfiles de 7 alumnos/as como *vulnerables* y 3 como *hipervulnerables*.



**Figura 11.** Grado de vulnerabilidad en la muestra según los datos obtenidos de la tutora. Fuente: Elaboración propia.

Los sujetos vulnerables son los individuos 9, 10, 12, 13, 18, 19 y 23. Como sujetos hipervulnerables encontramos a los individuos 6, 17 y 20.

Estos alumnos/as se seleccionaron como perfiles vulnerables o hipervulnerables debido a que obtuvieron un nivel más alto que 3 en la escala de vulnerabilidad, siendo 5 el nivel más alto, o bien obtuvieron menos de un 2 sobre 5 en la escala de medición de las capacidades resilientes. Además, las respuestas de la tutora a las preguntas sobre sus características resilientes, tanto internas como externas, lo ha indicaron así, determinando que, estos sujetos necesitan de una intervención que les proporcione estrategias resilientes para contrarrestar los efectos de su alto grado de vulnerabilidad. Además, se trata de individuos cuya tolerancia a la frustración es inferior al resto, su capacidad de autogestión emocional es muy baja y no tienen un buen autoconcepto.

En el caso de los perfiles hipervulnerables, los sujetos 6, 17 y 20 coinciden en los niveles más bajos observados en cuanto a la identificación y gestión de los propios sentimientos, poca autoexigencia y mínima tolerancia a la frustración.

En el caso del sujeto 9, las respuestas han mostrado que, a pesar de provenir de un entorno que lo caracterizaría como hipervulnerable, la intervención de los servicios sociales ha hecho que su contexto actual sea estable y de confianza, desarrollando sus capacidades resilientes, puesto que ha demostrado tener una muy buena capacidad de adaptación a los cambios de dinámica y un gran sentido de la iniciativa. Además, es capaz de buscar soluciones secundarias si sus primarias no funcionan y aprende de situaciones pasadas. Aunque su tolerancia a la frustración es mínima, este caso demuestra cómo la resiliencia fluctúa y el entorno no condiciona por completo el desarrollo resiliente del/la niño/a.

El sujeto 10, en cambio, proviene de un entorno favorable y protector, pero al tener una N.E.E, su grado de vulnerabilidad aumenta, ya que dificulta la comprensión y atención en el aula. En este caso, el sujeto resulta tener poca autogestión emocional, expresando su frustración mediante la violencia. A pesar de ello, tiene una autoestima alta y una gran capacidad de iniciativa y decisión, lo cual hace que su nivel de capacidades resilientes resultara alto, al igual que su grado de vulnerabilidad.

El caso de los sujetos 12 y 13 es muy similar, ambas ven influido su nivel de vulnerabilidad por su poco conocimiento de la lengua castellana, que en el caso del sujeto 13 impide su expresión oral y en el caso del 12 la dificulta. Resulta interesante destacar cómo, en estos casos, la poca comprensión y expresión oral se encuentran ligadas al bajo nivel de autogestión emocional. Se trata de dos niñas que tienen una dependencia media y alta al/la adulto/a y no parecen tener objetivos concretos ni se autoexigen demasiado. Su sentido de la iniciativa es, también, mínimo en un caso e inexistente en el otro. Esta característica, sin embargo, no impide que sus capacidades interpersonales resultaran altas y que fomenten el buen clima emocional en el aula.

Lo mismo ocurre con los sujetos 18 y 19, hermanos mellizos. Los resultados muestran que su bajo grado de expresión oral derivan en una capacidad de autogestión emocional muy baja y en depender del/la adulto/a para buscar soluciones secundarias a sus problemas sin esforzarse en poner en marcha nuevas estrategias. Los sujetos tampoco se exigen mucho a sí mismos/as encontrando poco sentido de la iniciativa y independencia en sus perfiles.

En el último de caso de perfil vulnerable, encontramos al sujeto 23, cuyos resultados fueron, en general, favorables, exceptuando su tolerancia a la frustración.

Como casos hipervulnerables, son destacables los resultados del sujeto 6, que muestra cómo su poca capacidad de autogestión emocional lo hace muy vulnerable, al responder a su frustración con violencia, únicamente. También se presenta como un sujeto incapaz de aprender de situaciones pasadas y, aunque parece tener una autoestima muy alta, no es exigente consigo mismo y se frustra continuamente cuando le llevan la contraria. Sus capacidades resilientes son muy bajas, también.

El sujeto 17, por el contrario, tiene muy poca autoestima, porque se limita a imitar el sujeto 6 en todo lo que hace. Ambos sujetos comprenden las normas y límites, pero el sujeto 6 no las cumple y el sujeto 17 imita su actuación. El pobre autoconcepto del sujeto 17 hace que no exprese sus sentimientos y los resultados muestran la poca capacidad que posee para autogestionarlos. Esta carencia coincide con la poca capacidad que tiene para buscar soluciones secundarias a sus problemas y, por lo tanto, con un nivel muy bajo de capacidades resilientes.

Por último, las capacidades resilientes del 20 han resultado ser muy pobres debido a su baja autoestima.

Una vez analizados los datos aportados por la tutora, se procedió a compararlos con los resultados obtenidos mediante la observación directa, encontrando que los perfiles vulnerables e hipervulnerables coincidían en su mayoría, salvo en el caso de una alumna que la tutora no conoce mucho debido a que su grado de absentismo es muy alto. Es el caso del sujeto 3. Aún así, gracias a la observación directa realizada durante meses anteriores a su ausencia, se ha podido obtener información sobre ella, como se comentará a continuación.

Durante la observación directa se recabaron datos muy interesantes que justificaron los altos niveles de vulnerabilidad observados en estos perfiles, ya que los ítems de evaluación eran similares a los de la encuesta. Por lo tanto, se pudieron concretar aspectos de la encuesta a la tutora. Analizar aspectos como qué tipo de juego prefieren o cómo desarrollan sus relaciones interpersonales aportaron mucho a la investigación.

El sujeto 3 se presenta como una niña poco participativa, con poca autoestima e iniciativa. Necesita de la aprobación del/la adulto/a para continuar sus acciones, resultando dependiente y poco autónoma. Además, tiene dificultades para expresar sus emociones, y normalmente suele llorar o ponerse triste cuando algo no le gusta. Prefiere la compañía adulta a la de sus compañeros/as, lo que deriva en unas capacidades interpersonales muy poco desarrolladas. Todas estas características hacen que su grado de vulnerabilidad sea alto, y que no tenga unas capacidades resilientes muy desarrolladas, ya que no presenta motivación alguna o capacidad de solucionar sus problemas de manera autónoma.

En el caso del sujeto 6 se confirmaron los datos aportados por la encuesta, añadiendo que no es una persona muy empática. Además, se comentó que en el patio suele optar por el juego simbólico y lenguaje violento con el sujeto 17, lo cual demuestra la influencia que tiene sobre este individuo hipervulnerable y el influjo que tienen los videojuegos y elementos multimedia en la estructuración de la realidad.

En el caso del sujeto 9, se constató que, a pesar de tener un grado de vulnerabilidad muy alta, sus capacidades resilientes se han desarrollado en contra de la adversidad, encontrando que académicamente funciona muy bien: acaba siempre todo lo que empieza y es capaz de adaptarse a los cambios de dinámica. El tener unas normas y límites claros en su entorno actual hace que siga las instrucciones de los juegos y trabajos al pie de la letra, y que se sienta orgulloso de lo que consigue, factor esencial para el desarrollo de la resiliencia.

El sujeto 10 confirmó lo ya observado en la encuesta. Habría que añadir que en ocasiones resulta ser empático, aunque le cueste demostrarlo. Lo mismo ocurre con los sujetos 12, 13, 18 y 19; la observación directa reafirmó lo que ya apuntaba la encuesta.

En el caso del sujeto 17, la observación directa determinó una situación familiar compleja que no se había contemplado en la encuesta directa, causa probable de las dificultades que presenta en autogestionar sus emociones y expresarlas.

Por último, el sujeto 23 obtuvo resultados favorables en la encuesta, pero mediante la observación directa se pudo constatar que su poca tolerancia a la frustración le provoca crisis de ansiedad y rabietas de larga duración. Esto deriva en el bajo resultado que obtuvo en la medición de las capacidades resilientes. Aunque parece ser consciente de su estado de frustración, no dispone de estrategias para solucionarlo.

En definitiva, si cruzamos estos dos sistemas de obtención de datos, incluiríamos también al sujeto 3 como perfil vulnerable. Los resultados finales, serían, por lo tanto, 8 alumnos/as vulnerables y 3 hipervulnerables, como se puede observar en la figura 12.



**Figura 12.** Resultado final del grado de vulnerabilidad en el aula. Fuente: Elaboración propia.

De cualquier forma, como hemos comentado, a este grupo de alumnado sería oportuno pasarles el test de resiliencia para confirmar los datos obtenidos.

A modo conclusión general, se podría decir que tanto la resiliencia como la vulnerabilidad son aspectos dinámicos que fluctúan y que no dependen únicamente de factores biológicos o ambientales.

Un factor decisivo observado en todos los casos es el nivel de autoestima y el establecimiento de objetivos concretos y metas a corto plazo. En todos los casos, aquellos sujetos cuya autoestima es alta o normal y dirigen sus acciones a fines determinados que los motivan poseen un bajo grado de vulnerabilidad y unas capacidades resilientes de nivel intermedio, aunque en ningún caso se alcanzó el grado máximo de la escala de resiliencia. La mayoría de alumnado se sitúa en números intermedios.

Por otro lado, el nivel de vulnerabilidad tampoco llegó en ningún caso a evaluarse en su grado máximo. No obstante, en general, es más alto que el grado de las capacidades resilientes.

## 4. INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

### 4.1. Reflexión para el diseño de la intervención.

Queda claro, por lo tanto, que los programas de educación emocional deben ser aplicados a todo el alumnado, centrándose en unos contenidos y objetivos concretos.

Esta propuesta didáctica tiene como fin último mejorar las capacidades resilientes, en especial, *resistir el suceso y rehacerse a uno/a mismo/a*, logrando, como consecuencia directa, los objetivos propuestos por Bisquerra (2005) comentados anteriormente; (1) Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones, (2) Identificar las emociones de los demás, (3) Desarrollar la habilidad para regular las propias emociones, (4) Prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas, (5) Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas, (6) Desarrollar la habilidad de automotivarse, (7) Adoptar una actitud positiva ante la vida, (8) Aprender a fluir. Además, se pretende trabajar con objetivos transversales argumentados en las propuestas didácticas referentes, como la expresión y modulación de sentimientos, la identidad, la autoestima, las destrezas comunicativas y el trabajo en equipo.

Por otro lado, resulta interesante destacar la obra *Educación emocional. Programa para 3- 6 años*<sup>3</sup> de Cassà (2007), que ha servido de inspiración.

### 4.2. Diseño de la propuesta didáctica.

En este caso, se ha realizado una propuesta de intervención didáctica mediante una serie de actividades relacionadas con un álbum ilustrado, *Vacío*.

Se ha seleccionado este álbum por la sencillez con la que trata el concepto de vacío emocional mediante el uso de metáforas que los/as niños/as entienden perfectamente por estar relacionadas con su vida. Su lenguaje emocional directo y la manera en que presenta a Julia, la protagonista, genera empatía y hace que los/as lectores/as se

---

<sup>3</sup> Una versión más extensa de este programa puede verse en el anexo IV.



identifiquen con ella y vivan sus problemas, invitándoles a buscar soluciones y estrategias a adversidades que ellos/as ya han vivido o vivirán, en otras palabras, la trama permite que los/as niños/as creen metarrepresentaciones. Se trata de un álbum evocador que suscita reflexiones e incita a la introspección de una manera clara y simple. Por otro lado, siguiendo las recomendaciones argumentadas anteriormente por Recéndez (2015), es un álbum que fomenta la independencia, presentando un personaje que toma la iniciativa y soluciona su problema emocional de una forma muy creativa.

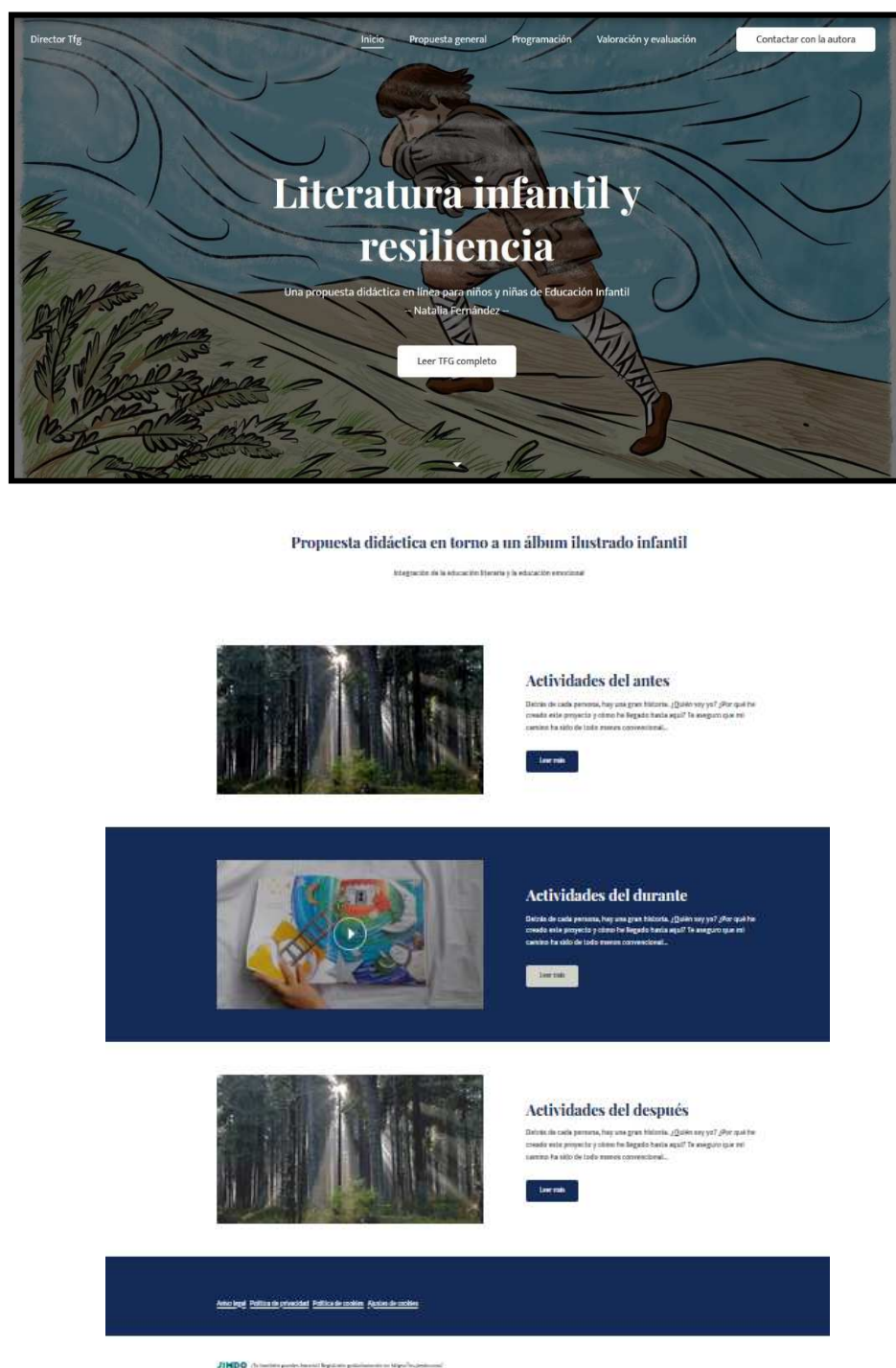
Además, las imágenes son llamativas ya que están hechas con materiales reciclados reales. Estas ocupan toda la página, ubicando al/la espectador/a en los escenarios en los que sucede la historia. Los colores son llamativos y brillantes.

Asimismo, resulta interesante destacar el tipo de metodología utilizada. Esta es de tipo activo, incluyendo experiencias extrapolables al contexto real de cada niño/a, haciendo referencia al modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey. De esta forma, se pone en práctica la comprensión y análisis de las emociones haciendo uso de los conocimientos emocionales. Se trata de una serie de actividades adecuadas al nivel del alumnado, aplicables a todo el grupo y enfocadas al desarrollo de las competencias emocionales, incitando a la reflexión sobre las emociones propias y las del resto basándose en los estudios de Bisquerra sobre los programas de educación emocional ya comentados.

La propuesta se ofrece en formato online para poder realizarla desde el hogar, pero también de forma presencial por si en un futuro se quisiera realizar en el aula, como ya se comentó.

Para ambientar el aula, se pondría un hilo musical compuesto por una lista de canciones que hablan de la superación y tienen un tono alegre. En la página web también aparece dicho hilo musical. Asimismo, se pondría un cartel en la clase; “¡Atención! ¡En esta clase estamos construyendo nuestro tapón!”. Con estos pequeños elementos, se pretende crear un espacio que ellos/as vean como seguro y de confianza para realizar los ejercicios.

### A) Proyecto didáctico en línea.



**Figura 13.** Web para la presentación online de la propuesta<sup>4</sup>. Fuente: Elaboración propia.

<sup>4</sup> <https://director-tfg.jimdosite.com/>

*B) Proyecto didáctico presencial.*

**Tabla 11.** Vista general del diseño presencial. Fuente: Elaboración propia.

<b>OBJETIVOS DIDÁCTICOS CURRICULARES INTEGRADOS DE LAS TRES ÁREAS</b>
<p><i>Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formarse una imagen ajustada y positiva de sí mismo, a través de la interacción con los otros y de la identificación gradual de las propias características, posibilidades y limitaciones, desarrollando sentimientos de autoestima y autonomía personal.</li> <li>• Identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias, y ser capaces de expresarlos y comunicarlos a los demás, identificando y respetando, también, los de los otros.</li> </ul> <p><i>Conocimiento del entorno.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas de comportamiento social y ajustando su conducta a ellas.</li> <li>• Conocer distintos grupos sociales cercanos a su experiencia, algunas de sus características, producciones culturales, valores y formas de vida, generando actitudes de confianza, respeto y aprecio.</li> </ul> <p><i>Lenguajes: Comunicación y Representación:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar la lengua como instrumento de aprendizaje, de representación, de comunicación y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos y valorando la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia.</li> <li>• Expresar sentimientos, deseos e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación</li> <li>• Comprender las intenciones y mensajes de otros niños y niñas, así como de las personas adultas, adoptando una actitud positiva hacia las lenguas.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprender, reproducir y recrear algunos textos literarios mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos.</li> <li>• Iniciarse en los usos sociales de la lectura y la escritura explorando su funcionamiento y valorándolas como instrumento de comunicación, información y disfrute.</li> </ul>		
<b>ACTIVIDADES / BREVE SECUENCIA DIDÁCTICA</b>		
<b>ANTES</b>		
<b>Tipo- título</b>	<b>Consigna – breve descripción</b>	<b>Agrupamiento</b>
<b>1. Actividad de contextualización y de conocimientos previos y activación de esquemas.</b>  <i>Diccionario de emociones.</i>	Se explicará la metodología y se comenzarán a trabajar las emociones, identificando su significado mediante la asociación icono-palabra, utilizando flashcards. Crearemos nuestro propio “diccionario de emociones”, clasificando las emociones en positivas, negativas y neutras. Se introducirá, a su vez, el concepto de resiliencia y sus características.	Grupo grande/ Grupos pequeños.
<b>2. Actividad de animación convergente.</b>  <i>Teatro emocional.</i>	¡Nos vamos al teatro! Los/as alumnos/as se dividirán: unos/as serán el público y otros/as los/as directores/as de la obra. Los directores/as lanzarán <i>El Dado De Las Emociones</i> y deberán representar una pequeña obra teatral con la emoción que les toque, utilizando juguetes como actores/actrices. El público deberá adivinar de qué emoción se trata. En las emociones negativas, se les preguntará una serie de preguntas para tratarlas más a fondo y ver cómo se pueden transformar o solucionar los problemas que han visto en la obra. Lo relacionaremos con la resiliencia. En la parte final crearemos caretas de emociones.	Grupo grande/Individual.

<p><b>3. Actividad de mediación - motivación.</b></p> <p><i>De vacaciones con las emociones.</i></p>	<p>Actividad relacionada con sus vivencias personales en relación con la temática de las emociones y la resiliencia aprovechando la multiculturalidad del aula.</p> <p>Deberán hacer sus maletas, pero en vez de llenarlas de objetos tendrán que introducir emociones. Elegirán una emoción de las que la profesora recordará en voz alta y tendrán que representar algo que les provoque esa emoción con plastilina, para meterlo en su maleta de cartón. Nos iremos de viaje y apareceremos en el aula, que se habrá ambientado como dicho país.</p>	<p>Grupo grande/Individual.</p>
<p><b>4. Preparación de la comprensión – interpretación del texto (vocabulario).</b></p> <p><i>¿Qué significa estar vacío/a?</i></p>	<p>Actividad dirigida a la comprensión del concepto central del álbum: el vacío emocional, mediante el uso de dos botellas; una con un tapón roto y otra con un tapón normal. El tapón normal llevará una etiqueta cuyo significado será un factor protector de la resiliencia, mientras que el tapón roto llevará una etiqueta en la que haya escrito un problema. Las botellas estarán llenas de agua y simularán dos personas, Julia y Carlos. Julia, que tiene el tapón roto, se vaciará. Carlos, por el contrario, al tener un factor de protección (el amor de su familia) tendrá su tapón en perfectas condiciones y, por lo tanto, no se vaciará. ¿Cómo conseguiremos arreglar el tapón de Julia?</p>	<p>Grupo grande.</p>
<p><b>DURANTE</b></p>		
<p><b>5. Lectura del álbum con una técnica de animación.</b></p>	<p>Lectura del álbum ilustrado Vacío, de Ana Llenas (2015), utilizando la técnica tradicional del Kamishibai en caso de</p>	<p>Grupo grande.</p>

<i>Vacío con Kamishibai y Vacío online.</i>	realizarla presencialmente o el vídeo de narración en el caso online.	
<b>6. Actividad de comprensión compartida.</b>  <i>¿Qué le sucede a Julia? Asamblea de comprensión compartida.</i>	Segunda lectura, cada niño/a se encargará de narrar una lámina, de esta manera se recordará la historia completa. Nos iremos parando en aquellas expresiones complejas o demasiado abstractas para explicarlas. Después, se realizarán una serie de preguntas para recordar escenas y permitir que se sientan identificados/as con la historia. El objetivo final es que comprendan completamente la historia.	Grupo grande.
<b>DESPUÉS</b>		
<b>7. Actividades de comprensión – interpretación.</b>  <i>¡Reunión! Vamos a repasar...</i>	<p>Ejercicio dedicado a poner en marcha los cinco procesos de comprensión:</p> <p><i>Reflexión sobre la forma de la narración:</i> actividad de recopilación de datos sobre el Kamishibai y la utilidad de los cuentos en forma de lluvia de ideas y ayuda de la docente. (En caso de llevarla a la práctica presencialmente, en caso de hacerla online, simplemente se omitirá ya que la lectura se realizará en formato vídeo).</p> <p><i>Recuperación y localización de información presente en la narración:</i> ordenar las láminas de forma cronológica y preguntas sobre eventos concretos que ocurren en la historia, para que ellos/as tengan que elegir entre una u otra lámina. El carácter multiopcional hará que sea más sencillo seleccionar la información que se les pida.</p> <p><i>Comprensión global de la misma:</i> se tratará el tema de la resiliencia explicando de forma clara su relación con el texto del álbum ilustrado.</p> <p><i>Inferencias y el desarrollo de las interpretaciones:</i> preguntaremos qué emociones aparecen en el cuento. Las repasaremos en voz alta y, cada vez que se nombre una de ellas, tendrán que levantar</p>	Grupo grande /Individual.

	<p>la mano y decir en qué parte de la historia se encuentra exactamente.</p> <p>Repetiremos la historia con un/a compañero/a, cambiando el nombre de Julia (la protagonista) por el suyo y proporcionando, con la ayuda de los/as demás, datos personales para que la historia se adecue al contexto del/la compañero/a elegido/a. De esta forma, se repetirá de nuevo la historia, pero con otros datos, concediéndole otra perspectiva.</p>	
<p><b>8. Actividad de valoración.</b></p> <p><i>¿Rellenamos a Julia?</i></p>	<p>Se les repartirá la hoja de <i>Rellena a Julia</i> y deberán pintarla de rojo o verde según les haya gustado/hayan aprendido o no. Recogeremos las hojas y aquellos/as que han pintado de rojo la hoja deberán explicar el por qué.</p> <p>En la versión online, se utilizará un sistema de semáforo para conocer su opinión.</p>	Individual.
<p><b>9. Actividad de animación divergente.</b></p> <p><i>Creamos el rincón de "Podemos con todo".</i></p>	<p>Actividad dedicada a poner en práctica la teoría comentada. Se repartirán tareas diferentes entre el alumnado. Una tarea por grupo. El objetivo final será crear, entre todos/as, un rincón al que acudir cuando tengamos un problema o sintamos algo negativo para pensar en su solución o transformar la visión de la situación adversa.</p>	Grupos pequeños.
<p><b>10. Actividad de comparación de lenguajes.</b></p> <p><i>¿Qué me hace sentir esta canción?</i></p>	<p>Se cambiará el hilo musical para poner cinco canciones diferentes. Una de ellas representará lo que siente Julia en la historia, ese vacío, y localizarla será el objetivo final. A lo largo de la actividad, iremos parando las canciones para que elijan, también, la emoción que crean que representa dicha melodía. Por último, pintaremos en la pizarra un círculo del color que asociemos a cada canción.</p>	Grupo grande.
<p><b>11. Actividades de expresión - creación</b></p>	<p>En asamblea, la profesora iniciará la ronda diciendo una frase, y los/as niños/as tendrán que continuarla, utilizando</p>	Grupo grande.

<b>asociadas al texto.</b>  <i>¡Continúa la historia!</i>	lenguaje emocional para que la historia tenga sentido. El proceso se repetirá, pero esta vez utilizando metáforas.	
<b>12. Actividad de fomento de las bibliotecas y las TIC.</b>  <i>¿Escogemos un libro?</i>	Actividad dedicada a fomentar el hábito lector, en especial de historias relacionadas con la resiliencia. Para ello, se propone una biblioteca de aula con una selección de libros.  Se presentará al alumnado el book trailer del libro que se desee en formato vídeo. De esta manera, los álbumes les resultarán atractivos y llamativos, incitando a su posterior lectura. Además, durante toda la propuesta didáctica se han realizado las actividades relacionadas con los libros que se recomiendan, como Resi (peluche que imita al protagonista de uno de los libros) y las imágenes en las flashcards provenientes de otro de los libros.  Por otro lado, en la página web se incluirán otros recursos de lectura online.	Grupo grande.
<b>13. Actividades de transversalidad.</b>  <i>Laberinto de soluciones.</i>	Dinámica dedicada a poner en práctica todos los conocimientos que hasta ahora se han tratado mediante las actividades.  Para ello, se realizará un tablero de casillas en el suelo, de manera que el/la jugador/a tendrá que lanzar el dado e ir avanzando hasta llegar a la casilla final, la casilla de "llena". En el camino, se encontrará con obstáculos en formas de bloque de madera. Cada bloque será un problema, que sacará de la caja de problemas. Tendrá que resolverlo para poder continuar su camino, comentando a la profesora su respuesta (que puede ser una solución o una manera	Grupo grande, se va cambiando de jugador/a.



	de ver el problema de forma diferente) y continuando si esta tiene validez.	
<b>FACTORES PARA SU EJECUCIÓN</b>		
<b>GESTIÓN DE LA CLASE</b>		<b>ESPACIOS</b>
<b>Act. 1.</b> Grupo grande/ Grupos pequeños (4-5 personas). <b>Act 2 y 3.</b> Grupo grande/Individual. <b>Act 4, 5, 6, 7, 10, 11, 12 y 13.</b> Grupo grande. <b>Act 9.</b> Grupos pequeños (4-5 personas). <b>Act 8.</b> Individual.		El aula de 2º El, aula de 3º El (ambiente de lectoescritura). El pasillo del colegio para realizar el recorrido de la actividad 3.  Espacios virtuales en la web.
<b>DURACIÓN. 8 sesiones de 45 min cada una.</b>  <b>SESIÓN I.</b> Act. 1. (45 min).  <b>SESIÓN II.</b> Act 2. (45 min).  <b>SESIÓN III.</b> Act 3. (45 min).  <b>SESIÓN IV.</b> Act 4 (20 min) + Act 5 (25 min).  <b>SESIÓN V.</b> Act 6 (15 min) + Act 7 (15 min) + Act 8 (15 min).  <b>SESIÓN VI.</b> Act 9 (45 min).  <b>SESIÓN VII.</b> Act 10 (20 min) + Act 11 (25 min).  <b>SESIÓN VIII.</b> Act 12 (10 min) + Act 13 (35 min).		

### 4.3. Diseño de las herramientas de evaluación y valoración.

Con respecto a la evaluación, se han integrado herramientas diferentes adaptadas al formato de la propuesta: online y presencial.

#### *A) Herramienta de autoevaluación.*

Como herramienta de *autoevaluación*, se ha utilizado el sistema de huecos en la hoja de *Mi vacío* en el caso presencial, y el sistema de semáforo en el formato online. Se han realizado estas autoevaluaciones en cada actividad, de forma que el alumnado puede ir valorando su aprendizaje y comportamiento desde su perspectiva.

En esta hoja, se puede ver representado un agujero, el cual está dividido en 8 huecos, aunque el total de actividades es de 13. Esto se debe a que las dinámicas de comprensión y lectura del álbum ilustrado se han puesto de manera conjunta en un solo hueco, resultando más claro ya que son actividades muy parecidas y podía confundir al alumnado. Se les explicará que hay que pintar la parte de esa actividad sólo si al acabarla consideran que han aprendido algo o si les ha gustado. Cuando se completen todas las actividades, todas las hojas se colocarán en un mural, en el caso de realizarla presencialmente. Este elemento servirá, a su vez, como hilo secuencial que conectará todas las actividades.

#### *B) Tabla de observación para la evaluación.*

El sistema de semáforo funciona de igual manera, tendrán que elegir entre el color verde rojo o amarillo para valorar su actuación y avances en la actividad.

Por otro lado, para *evaluar la comprensión de las actividades y la adquisición de capacidades resilientes*, se ha utilizado una parrilla de observación que contiene ítems relacionados con los objetivos de todas las actividades. En cada actividad, se rellenarán los huecos correspondientes a esta, utilizando el mismo instrumento en todas ellas, pero

adecuando los ítems a cada ejercicio. Este instrumento de evaluación puede verse en el anexo V.

Además, se introducirá un cuaderno de aula para ir anotando comentarios importantes que se encuentren fuera de los ítems de observación. De esta forma, también se analizará la evolución de cada niño/a.

En el formato online, el instrumento se ha presentado como Formulario de Google. Este tendrá que ser rellenado por aquellos/as adultos/as o profesores/as que ayuden a los/as niños/as a realizar las actividades desde casa, de manera que también se obtendrá un feedback, que el/la docente podrá contrastar con sus observaciones sobre el/la niño/a en actividades anteriores.

#### *C) Valoración de la página web por parte de otros docentes.*

Por último, como herramienta propia únicamente de la página web, se incluirá otro cuestionario para que los/as docentes valoren el funcionamiento del formato online.

### **4.4. Formulación de la propuesta didáctica: desarrollo de las actividades.**

El desarrollo de las actividades, tanto en el formato presencial como en el online, incluye los siguientes aspectos;

1. Programación para la realización en el aula.
2. Sistema de autoevaluación.
3. Sistema de evaluación de los aprendizajes.

#### *A) Formato presencial.*


Con respecto al formato presencial, las tablas de programación íntegras pueden verse en el anexo VI, así como imágenes de todos los materiales y elementos de ambientación utilizados, que se especifican en el anexo VII.

## B) Formato en línea.

En el caso de la web, las actividades incluyen su propio interfaz, como se puede ver en las figuras 14, 15 y 16.

### ANTES


¿Qué son las emociones? ¿Por qué cambian? ¿Qué hace que nos sintamos de una manera u otra? ¿Qué es la resiliencia? ¿Preparados/as para ser unos/as expertos/as en conocer nuestras emociones? ¿Listos/as para descubrir qué es la resiliencia y qué la hace tan especial? ¡Vamos allá! Vamos a empezar el proyecto teletransportándonos al aula donde la magia va a comenzar. Resi nos ayudará en esta aventura. ¿Empezamos?



#### Actividad 1. Diconario de emociones

¿Quién es Resi? ¿Para qué sirve la hoja de Mi Vacío? En esta actividad, responderemos estas preguntas y explicaremos cómo van a funcionar el resto de ellas. Además, comenzaremos a trabajar las emociones, creando un gran diccionario de emociones. Usando unas cartas, vamos a aprender a diferenciar las diez emociones básicas y clasificarlas en positivas, negativas o neutras. Además, vamos a descubrir qué significa ser resiliente y cómo se consigue serlo.


[Ver actividad](#)



#### Actividad 2. Teatro emocional

¡Bienvenidos/as al teatro! Vamos a dividimos, unos/as van a ser el público y otros/as los/as directores/as de la obra. Los directores/as de la obra lanzarán El Dado De Las Emociones y deberán representar una pequeña obra teatral con la emoción que les toque, utilizando juguetes como actores/actrices. El público deberá adivinar de qué emoción se trata. En la parte final crearemos caretas de emociones.

[Ver actividad](#)




#### Actividad 3. De vacaciones con las emociones

¡Nos vamos de viaje a otro país! Y... ¿Qué se hace antes de cualquier viaje? ¡Exacto, las maletas! Pero nuestro equipaje va a ser un tanto especial... Vamos a escoger una emoción y llevárnosla. Para ello, tendremos que moldear con plastilina algo que nos provoque esa emoción. Por ejemplo, yo he escogido la alegría y he hecho con plastilina una tarta de cumpleaños. ¡Qué feliz me ponen las tartas! Ahora os toca a vosotros/as.

[Ver actividad](#)

### ANTES

Mediante una serie de actividades, seremos capaces de responder a estas preguntas y nos prepararemos para leer un libro maravilloso: *Vacío*.



#### Actividad 4. ¿Qué significa estar vacío/a?


En esta actividad, vamos a explicar qué significa estar vacío/a mediante una metáfora. ¿No sabéis qué es una metáfora? Yo os lo explico. Una metáfora se hace cuando, para explicar algo real, utilizamos una expresión parecida pero sacada de nuestra imaginación. Por ejemplo, cuando decimos que una persona tiene el cabello de oro, nos referimos a que es rubia. Para explicar qué significa estar vacío/a, vamos a utilizar una metáfora con estas dos botellas, Carlos y Julia. Cada uno tiene una etiqueta, pero sus tapones no son iguales. ¡El de Julia está roto! ¿Me ayudáis a entender por qué está roto y cómo arreglarlo?

[Ver actividad](#)

**Figura 14.** Desarrollo de las actividades de prelectura en la página web. Fuente: Elaboración propia.

## DURANTE


¿Qué le sucede a Julia en esta historia? ¿Qué es el vacío que siente? ¿Por qué se siente así? ¿Cómo lo acaba remediando? En esta parte leeremos un cuento mágico y haremos una serie de actividades para comprenderlo mejor. ¡Silencio, comienza el viaje al mundo de Julia!



### Actividad 5. Kamishibai de *Vacío*

¿Descubrimos la historia de Julia? ¡Dejadme las preguntas que tengáis en comentarios!

Ver actividad



### Actividad 6. ¿Qué le sucede a Julia?

¿Hemos entendido todo? ¿Se nos ha hecho difícil entender algunas expresiones? ¡Ahora es el momento de explicarlo todo de nuevo! ¡Vamos a leerlo otra vez!

Ver actividad

**Figura 15.** Desarrollo de las actividades de lectura en la página web. Fuente: Elaboración propia.

## Propuesta didáctica para trabajar la resiliencia a través de álbumes infantiles

## CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS.

Este documento tenía, como principal objetivo, conocer el estado de las capacidades resilientes de un grupo de alumnado para poder desarrollar, después, una propuesta didáctica adecuada al contexto, que proporcionara a estos/as alumnos/as estrategias de afrontamiento y recursos resilientes basados en la literatura. En definitiva, la finalidad era que adquirieran un conocimiento más detallado y profundo de sus emociones, aprendiendo a gestionarlas y desarrollando de forma derivada otras capacidades, como las interpersonales, para poder asentar una base de Educación Emocional que luego se concretara en el fomento de las capacidades resilientes.

A pesar de que, debido a la situación sanitaria, no se pudieron llevar a cabo las actividades, que se han convertido en una propuesta en línea, se han obtenido resultados interesantes, los cuales comentaremos a continuación.

Partiendo de los tres pilares de este escrito, literatura, resiliencia y educación, en primer lugar, se constató que son aspectos estudiados en profundidad por separado, pero que, al intentar localizar bibliografía que analice la relación de estos tres elementos, las aportaciones son muy escasas y recientes. Por otro lado, muchos estudios plantean la necesidad de introducir la resiliencia como contenido esencial en los programas de Educación Emocional, pero muy pocos abordan cómo hacerlo. Esto se debe, principalmente, a que, aunque la Educación Emocional haya comenzado a integrarse en el sistema educativo, las capacidades resilientes no se contemplan como contenido imprescindible para todo el alumnado. Sin embargo, el presente trabajo demuestra cómo inteligencia emocional y resiliencia van de la mano, desarrollándose de forma conjunta.

En general, se observa la resiliencia desde una perspectiva de déficit, determinando que es un contenido útil para aquellas personas que han sufrido algún tipo de trauma o situación adversa, sin posibles efectos beneficiosos en aquellas que no. De hecho, se realizó una encuesta al profesorado de E.I. que confirmó que la resiliencia es un contenido que no se trata en el aula y apenas se contempla en el currículo.

Este enfoque, de forma equivocada, concibe la resiliencia como un aspecto intrínseco a la personalidad, estático y dependiente del contexto de la persona. Mediante la

investigación llevada a cabo en el aula, se comprobó que dicha afirmación es errónea, obteniendo datos que reflejaron su carácter dinámico y variable, y determinando que es un aspecto que fluctúa. Entre los perfiles de vulnerabilidad realizados, se dieron casos cuyo entorno no resultaba favorable o protector y, sin embargo, las capacidades resilientes resultaron altas, influidas por otros aspectos como la automotivación o las relaciones interpersonales. Además, se obtuvo una conclusión definitiva corroborada por la investigación: la autogestión emocional y las capacidades resilientes son dos aspectos que se retroalimentan. En los casos en los que el nivel de autocontrol emocional resultó bajo, la resiliencia descendió. Esta afirmación también queda demostrada en la fundamentación teórica, gracias al modelo de Inteligencia Emocional de Goleman, que indica como la autogestión emocional y la resiliencia están estrechamente relacionadas, siendo esta la habilidad que permite adecuar los sentimientos a la situación.

En la misma línea de investigación, se constató que, para poder adquirir estrategias de afrontamiento, primero hay que ser capaz de identificar el problema, que muchas veces puede reconocerse gracias a la utilización de narraciones infantiles cuyos personajes experimentan situaciones similares. De esta forma, se demuestra la estrecha relación que tiene la literatura con el desarrollo de la resiliencia, tanto mediante el estudio bibliográfico como gracias a los datos aportados por la investigación. La situación traumática o adversa necesita de una representación mental del golpe para su curación y es el trabajo con esa representación lo que desencadena el proceso de construcción de la resiliencia. La literatura constituye una poderosa herramienta capaz de transformar esa representación mental, ya sea mediante historias protagonizadas por personajes que sufren traumas similares o mediante la expresión narrativa de esa situación adversa. Es por eso que el álbum ilustrado infantil “Vacío” ha sido una herramienta decisiva en la planificación de las actividades. Durante la obtención de datos de la muestra, se confirmó cómo los individuos con mejor expresión y comprensión narrativas tenían capacidades resilientes mayores. La literatura y la narración fomentan la empatía necesaria en la reconstrucción de la persona, tras enfrentarse a la adversidad. De hecho, el sector educativo ha podido comprobar estas



afirmaciones durante este período de emergencia sanitaria, utilizando la literatura infantil como principal recurso a la hora de programar las clases online.

Este TFG pretende dar respuesta a las carencias comentadas proponiendo una intervención didáctica presentada en formato online, debido a la situación vivida, pero sin dejar de lado la dimensión presencial para su realización futura. Durante la estructuración de las actividades se tuvieron en cuenta los objetivos principales de la Educación Emocional y, por consiguiente, el tratamiento de la resiliencia, organizando dinámicas donde cada niño/a adquiriera un mejor conocimiento de las propias emociones y las de los/as demás, desarrollara la habilidad para regular las propias emociones y, por encima de todo, se formara para ser capaz de prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas, adquiriendo la habilidad de automotivarse y transformar su visión.

Por eso, la finalidad de la propuesta ha sido crear un ambiente de confianza donde todos/as puedan expresar sus sentimientos, opiniones e ideas, favoreciendo su crecimiento personal mediante ejercicios que presentan problemas reales. Se ha intentado hacer del/la alumno/a un jugador/a que debe buscar soluciones a situaciones cotidianas dolorosas proporcionándole estrategias como el rincón de “Podemos con todo” o la maleta en la que meter elementos generadores de su bienestar. A la hora de programar estas actividades, se ha procurado que los ejercicios estuvieran orientados al desarrollo de estrategias resilientes como resistir el suceso y rehacerse a uno/a mismo/a, intentando fomentar esa característica de flexibilidad frente al problema. Lejos de buscar un conocimiento teórico sobre la resiliencia, esta experiencia didáctica se ha organizado como un “simulacro de vida”.

A nivel personal, me gustaría comentar que, debido a los prejuicios que hay sobre este tema, pensé que sería incapaz de diseñar una propuesta en la que se pudieran tratar aspectos tan abstractos en una edad tan temprana, pero al ser un elemento tan importante en el desarrollo de la persona, encontré mucho apoyo en docentes y personas que son conscientes de la necesidad de integrar este tipo de contenidos. Además, conocía bien al alumnado de la muestra seleccionada, siendo mi mayor motivación, ya que sus situaciones personales demandaban una propuesta de este tipo.

Al realizar las actividades desde mi casa, he comprobado en mí misma cómo las capacidades resilientes sí se pueden trabajar y, de hecho, es necesario y efectivo hacerlo.

## REFERENCIAS

- Altamirano, F. (2013). El contagio de la literatura: otra mirada de la didáctica de la literatura. *Dialogía. Revista de lingüística, literatura y cultura*, 7, pp. 227-244.
- Andrés, R. (2016). El afecto, las emociones y la enseñanza de literatura. *Revista de Teoría de la literatura y Literatura Comparada* (15).
- Applebee, A. (1978): *The Child's Concept of Story*. Chicago – London, University of Chicago Press.
- Bar-On, R. (1988). *The development of a concept of psychological well-being*. (Tesis doctoral). Rhodes University, Grahamstown.
- Batista, K. R. (2018). *La pirámide de Maslow al microscopio*. [Imagen]. Recuperado de <https://www.psicok.es/psicok-blog/2018/8/12/piramide-maslow>
- Beck, A. T., Emery, G., & Greenberg, R. L. (2005). *Anxiety disorders and phobias: A cognitive perspective*. New York: Basic Books.
- Benard, B. (1991). Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school, and community. *Western Regional Center for Drug-Free Schools and Communities*. (1), pp. 4- 32. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=ed335781>
- Bermúdez, S. (2010). Las emociones y la teoría literaria: Un encuentro enriquecedor para la comprensión del texto literario. *En claves del pensamiento*, 4 (8), pp. 147-167.
- Bigas, M. y Correig, M. (Eds.). (2000): *Didáctica de la lengua en educación infantil*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra R., & Escoda, N. P. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, (10), pp. 61-82. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/297/253>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 1, pp. 7-43. Recuperado de: <https://revistas.um.es/rie/article/download/99071/94661/>
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (54), pp. 95-114. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126758>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Horsori Editorial, SL.
- Bisquerra, R. (2016). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bisquerra, R., & Punset, E. (2015). *Universo de emociones*. Valencia: PalauGea.
- Bisquerra, R. (s. f.). *Entrenando la resiliencia*. [Blog post]. Recuperado 14 de abril de 2020, de <http://www.rafaelbisquerra.com/es/blog/263-entrenando-resiliencia.html>
- Book Trailer: Las jirafas no pueden bailar. (2020, abril 22). [Archivo de vídeo]. *YouTube*. Recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=nQw7\\_4yzn1E](https://www.youtube.com/watch?v=nQw7_4yzn1E)
- Booktrailer «El osito lila». (2019, octubre 24). [Archivo de vídeo]. *YouTube*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ESmHf1Thnhg&t=20s>
- Borda, M. I. (2005). *Sobre la animación a la lectura de libros literarios*. En: Abril Villalba, M. (coord.) *Lectura y Literatura Infantil y Juvenil*. Claves, pp. 117-147. Málaga: Aljibe.
- Bruner, J. (2001). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona, Gedisa.
- Canals, M., & Aguilar, S. (2013). *Itbook. Colección Emociones*. [Software]. Recuperado de: <https://apptk.es>
- Cassà, È. L. (2007). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Madrid: WK Educación.
- Cassany, D., Luna, M., Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Castilla Del Pino, C. (2000). *Teoría de los sentimientos*. Barcelona: Tusquets.
- Propuesta didáctica para trabajar la resiliencia a través de álbumes infantiles

- Castorina, J.A. (1996). *Piaget en la educación. Debate en torno a sus aportaciones*. México: Paidós.
- Cervera, J. (1989). En torno a la literatura infantil. *Cauce*, (12), pp. 157-168.
- Cervera, J. (1992). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Mensajero/Universidad de Deusto.
- Clouder, C. (Ed.). (2014). *Artes y emociones que potencian la creatividad: informe Fundación Botín*.
- Colomer, T. (2005): Las funciones de la Literatura Infantil y el contexto actual. en: Abril Villalba, M. (coord.). *Lectura y Literatura Infantil y Juvenil. Claves*. Málaga: Aljibe pp. 25-47.
- Colomer, T. (2006). La educación sentimental en los álbumes infantiles actuales. *Casa da Leitura*, 6. [Actas del 6º Encontro nacional (4º Internacional) de Investigaçao em Leitura, Literatura Infantil e Ilustrasçao, Braga: Universidade do Minho, octubre de 2006].
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la Literatura Infantil y Juvenil actual*. Madrid: Síntesis.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la Literatura Infantil y Juvenil actual*. Madrid: Síntesis.
- «Cuerdas», Cortometraje completo. (2018, octubre 15). [Archivo de vídeo]. *YouTube*. Recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=4INwx\\_tmTKw](https://www.youtube.com/watch?v=4INwx_tmTKw)
- Cyrulnik, B. (2003). *El murmullo de los fantasmas. Volver a la vida después de un trauma*. Barcelona: Gedisa.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre. ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?* [Traducción de Ferran Meler Orti]. Barcelona: Círculo de lectores.
- Dantagnan, M., & Barudy, J. (2011). *La fiesta mágica y realista de la resiliencia infantil: manual y técnicas terapéuticas para apoyar y promover la resiliencia de los niños, niñas y adolescentes*. Barcelona: Gedisa.

Eagleton, T. (2016). *Una introducción a la teoría literaria*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

El cazo de Lorenzo ESP peq. (2016, junio 10). [Archivo de vídeo]. *YouTube*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=5pUmAOTQgCg&t=2s>

El cuento del cordero Boundin (Corto de Pixar). (2017, septiembre 4). [Archivo de vídeo]. *YouTube*. Recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=pR6MtDZs\\_eM](https://www.youtube.com/watch?v=pR6MtDZs_eM)

El Monstruo De Colores [Trailer]. (2019, febrero 20). [Archivo de vídeo]. *YouTube*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=otxOAU6v12g>

El soldadito de plomo - Jorg Muller - Cuento Silente. (2020, enero 6). [Archivo de vídeo]. *YouTube*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ob7D9jnihaA&t=52s>

Fajardo, D. M. (2014). El potencial didáctico del libro-álbum para la educación literaria-intercultural. *Educación en Revista*, 52.

Fernández Berrocal, P. & Extremera, N. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 66(23,3), pp. 85-108. Recuperado de: [http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf35estudio\\_felicidad.pdf](http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf35estudio_felicidad.pdf)

Fernández-Abascal, E. G., Rodríguez, B. G., Sánchez, M. P. J., Díaz, M. D. M., & Sánchez, F. J. D. (2010). *Psicología de la emoción*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.

Frankl, V. (2015). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder Editorial.

García Navarro, E. (2017). *Formación del profesorado en educación emocional: Diseño, aplicación y evaluación*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona. Recuperado de: <https://www.tesisenred.net/handle/10803/454728>

García-Fernández, M., & Giménez-Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del*

*profesorado*, 3(6), pp. 43-52. Recuperado de:  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3736408.pdf>

Gardner, H. (1983) *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York: Basic books.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el S.XXI*. Barcelona: Paidós.

Gobierno de Navarra. Departamento de Educación. (2007). *Currículo. Educación Infantil 2º ciclo*. Recuperado de:  
<https://www.educacion.navarra.es/web/dpto/profesorado/curriculos-y-normativa/infantil-y-primaria>

Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.

Gómez, M. S., Martínez, G. S., García, C. F., Vidal, M. C. F., & Prieto, M. F. (2011). Competencias socio emocionales y creatividad según el nivel de inteligencia. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(3), pp. 97-106. Recuperado de:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4625119>

Goyeneche, M. C., Gómez, E. M., & Zapata, M. Q. (2014). “La alegría de vivir”: metodología didáctica desde la resiliencia. Desempeño con niños preescolares en situación de vulnerabilidad social. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66, pp. 159-174. Recuperado de:  
<https://rieoei.org/historico/documentos/rie66a10.pdf>

Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography. Principles in practice*. London and New York: Routledge.

Harris, P. L. (2000). *Understanding children's worlds. The work of the imagination*. Blackwell Publishing.

Henderson, N., & Milstein, M. M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.

Hogan, P.C (2011). *Affective Narratology: The Emotional Structure of Stories*, UNP – Nebraska.

- Instituto Pedagógico Nacional Monterrico (IPNM). (2008). *La práctica pedagógica: un espacio de reflexión*. Perú. Recuperado de: [http://www.academia.edu/14950781/LA\\_PR%C3%81CTICA\\_PEDAG%C3%93GICA\\_UN\\_ESPACIO\\_DE\\_REFLEXI%C3%93N\\_PARA\\_LA\\_INVESTIGACI%C3%93N\\_ACCI%C3%93N\\_IPNM\\_2008](http://www.academia.edu/14950781/LA_PR%C3%81CTICA_PEDAG%C3%93GICA_UN_ESPACIO_DE_REFLEXI%C3%93N_PARA_LA_INVESTIGACI%C3%93N_ACCI%C3%93N_IPNM_2008)
- Iño, Weimar. (2018). Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: la historia oral como método. *Voces De La Educación*, 3(6), pp. 93-110. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6521971.pdf>
- Jiménez Pérez, E. (2015). Niveles de la comprensión y la competencia lectoras. *Lenguaje y textos*, (41), pp. 19-26.
- Johnson-Laird, P. N., & Oatley, K. (2008). Emotions, music, and literatura in *Handbook of emotions*, pp. 102-113.
- Karmiloff, K., & Karmiloff-Smith, A. (2005). *Hacia el lenguaje: del feto al adolescente*, 28. Madrid: Ediciones Morata.
- Keen, S. (2007). *Empathy and the Novel*. Londres: Oxford University Press on Demand.
- Keen, S. (2011). Narrative and the emotions. *Poetics Today*, 32(1).
- Kemmis, K., Mc Taggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación- acción*. Barcelona: Editorial Laertes.
- La vaca que se subió a un árbol. (2020, abril 14). [Archivo de vídeo]. *YouTube*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ZDf2XJcGM6w&t=187s>
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: The origins of "theory of mind." *Psychological Review*, 94(4), pp. 412–426.
- Limonero, J. T., Tomás-Sábado, J., Fernández-Castro, J., Gómez-Romero, M. J., & Ardilla-Herrero, A. (2012). Estrategias de afrontamiento resilientes y regulación emocional: predictores de satisfacción con la vida. *Behavioral*



- Psychology/Psicología Conductual*, 20(1), pp. 183-19. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3924266>
- Llenas, A. (2012). *Monstruo de Colores*. [Fotografía]. Recuperado de [http://www.annallenas.com/ilustracion-editorial/el-monstruo-de-colores.html#.XsA\\_KxMzY\\_V](http://www.annallenas.com/ilustracion-editorial/el-monstruo-de-colores.html#.XsA_KxMzY_V)
- Llenas., A. (2012). *Material complementario Vacío*. [Fotografía]. Recuperado de [http://www.annallenas.com/ilustracioneditorial/Vacio\\_Recurso\\_04\\_Tapones.pdf](http://www.annallenas.com/ilustracioneditorial/Vacio_Recurso_04_Tapones.pdf)
- López, È., (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 54, pp. 153-168. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126770>
- Macías, M. A. (2002). Las múltiples inteligencias. *Psicología desde el Caribe*, (10), pp. 27-38. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/213/21301003.pdf>
- Macías, M. C. M. (2010). Los beneficios de la literatura infantil. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, pp. 1-6.
- Margallo, A. M. (2011). La educación literaria como eje de la programación, in Camps, A. y Ruiz Bikandi, U. (Coords.): *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. Barcelona: Graó, pp. 167-187.
- Margallo, A. M. (2012). La educación literaria en los proyectos de trabajo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, pp. 139-156.
- Marina, J. A. (2011). *El cerebro infantil: la gran oportunidad*. Barcelona: Ariel.
- Marina, J. A., & Penas, M. L. (1999). *Diccionario de los sentimientos*. Barcelona: Anagrama.
- Martín Vegas, R.A. (2015). *Recursos didácticos en Lengua y Literatura. Volumen 1: El desarrollo del lenguaje en la educación infantil*. Madrid: Síntesis.
- Martín-Piñol, C., Portela-Fontán, A., Gustems-Carnicer, J., y Calderón-Garrido, D. (2017). Arte y educación emocional: una propuesta en la formación inicial de maestros. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, 1(1), pp. 6-20.

- Martínez, L. (2013). El plan de lectura: marco para diseñar un proyecto de centro que integre la competencia emocional y la competencia lectora. *Cuadernos de Estudios Manchegos*, 38, pp. 207 - 221.
- Martínez, M. (2016). *Dado de las Emociones*. [Fotografía]. Recuperado de <https://www.orientacionandujar.es/2016/02/26/dado-de-las-emociones/>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, pp. 3-34. New York: Harper Collins. Recuperado de: <http://ei.yale.edu/journal/emotional-development-and-emotional-intelligence-educational-implications/>
- Mayoral, M.S. (2009). La biblioteca en el aula de educación infantil: La magia de los libros, *Innovación y experiencias educativas*, 16. Recuperado de: [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_16/MANUELA\\_SANCHEZ\\_2.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_16/MANUELA_SANCHEZ_2.pdf)
- Méndez Anchía, S. (2006). Comprensión lectora y textos literarios: una propuesta psicopedagógica. *Educación*, 30 (1), pp. 141-155.
- Mendoza Fillola, A. (2008). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. [(2004), Málaga, Ediciones Aljibe].
- Mincic, M. S. (2009). *Dialogic reading with emotion-laden storybooks: Intervention methods to enhance children's emergent literacy and social-emotional skills* (Tesis Doctoral). Fairfax, George Mason University.
- Monforte Maresma, M., & Ceballos Viro, I. (2014). Modelo de análisis de estructuras narrativas infantiles en niños de 3-4 años. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 26, pp. 329-360.
- Monreal, V., & Muínelo, Ó. (2005). *Colección de la A a la Z. ¿Qué sientes?* Madrid: Ediciones Gaviota.
- Mora, F. (2017). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.

- Moreno, M. B. (2000). *Lectura, libros y animación: reflexiones y propuestas*. Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura.
- Muñoz, M. D. L. F. R., Morell, J. M., & Fresneda, J. (2016). *Manual de promoción de la resiliencia infantil y adolescente*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Noell, J. F. (1998). La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo mediante un estudio de casos. *Revista de investigación educativa*, 16(1), pp. 47-70. Recuperado de: <https://revistas.um.es/rie/article/view/122411>
- Núñez, J. M., & Luzarraga, J. M. (2017). Relación entre resiliencia e inteligencia emocional. *Campus Educación*, 1(3), pp. 31-34. Recuperado de : [https://www.researchgate.net/publication/316121406\\_Relacion\\_entre\\_resiliencia\\_e\\_inteligencia\\_emocional\\_Implicaciones\\_en\\_el\\_desarrollo\\_de\\_competencias\\_socioemocionales](https://www.researchgate.net/publication/316121406_Relacion_entre_resiliencia_e_inteligencia_emocional_Implicaciones_en_el_desarrollo_de_competencias_socioemocionales)
- Olaziregi M. J. y Otaegi, L. (2011): Teoría de la literatura, in Ruiz Bikandi, U. (Coord.). *Lengua castellana y literatura. Complementos de formación disciplinar*. Barcelona: Graó, pp. 103-127.
- Padres Formados (2020). *VI Congreso de Educación Emocional*. Pamplona, España. Noviembre de 2020. Recuperado de: <https://padresformados.es/landing-evento-2020/>
- Pérez Guzmán, J. (2014). ¿Para qué leer?: Acercamientos a los sentidos de la literatura en la escuela. *Revista Senderos Pedagógicos* (5), pp. 71-83.
- Piñero, L., & Creta, M. (2019). *Evaluación de la resiliencia en niños, adolescentes y jóvenes: análisis de las propiedades psicométricas de la escala Child Youth Resilience Measure* (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona. Recuperado de: <https://www.tdx.cat/handle/10803/666835#page=1>
- Puente, A., Mendoza-Lira, M., Calderón, J. F., & Zúñiga, C. (2019). Estrategias metacognitivas lectoras para construir el significado y la representación de los textos escritos. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 18(1), pp. 21-30.

- Ripoll Salcedo, J. C. (2015). Una clasificación de las inferencias pragmáticas orientada a la didáctica. *Investigaciones Sobre Lectura*, 4, pp. 107-122. Recuperado de [http://compresionlectora.es/revistaisl/index.php/revistaSL/article/view/43/pdf\\_14](http://compresionlectora.es/revistaisl/index.php/revistaSL/article/view/43/pdf_14)
- Ripoll, J. C., y Aguado, G. (2015). *Enseñar a leer. Cómo hacer lectores competentes*. Madrid: EOS.
- Riquelme, E., & Montero, I. (2013). Improving emotional competence through mediated reading: Short term effects of a children's literature program. *Mind, Culture, and Activity*, 20(3), pp. 226-239.
- Riquelme, E., & Munita, F. (2011). La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(1), pp. 269-277.
- Riquelme, E., Munita, F., Jara, E., & Montero, I. (2013). Reconocimiento facial de emociones y desarrollo de la empatía mediante la lectura mediada de literatura infantil. *Cultura y educación*, 25(3), pp. 375-388.
- Rodríguez, M. V. R. (2017). Capítulo 1. Resiliencia y desarrollo de la creatividad literaria: una alternativa para afrontar los retos del siglo XXI. *Educación, salud y tics en contextos multiculturales: nuevos espacios de intervención*, 17.
- Rodríguez, P. D. (2004). Intervención educativa para el desarrollo de la inteligencia emocional. *Faisca: revista de altas capacidades*, (11), pp. 47-65. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2476406>
- Rueda, R. (2015). *Bibliotecas escolares*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Said, E. (2013). *Habilidades cognitivas y socioemocionales*. Barranquilla: Ediciones Universidad del norte.
- Sanjuán, M. (2016). Los factores emocionales en el aprendizaje literario. *Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*, pp. 156-171.

- SENTIMIENTOS Y VALORES. (2016, abril 21). [Archivo de vídeo]. *YouTube*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=DYCNJPgUylo&t=9s>
- Serrano Molina, A. (2015). Narrativa y promoción de resiliencia. *Factores de riesgo más frecuentes en futuros docentes en formación*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/40352/1/T38071.pdf>
- Shiro, M. (2011): *El desarrollo de los géneros en el habla infantil: el caso de la narración*. Caracas, Universidad Central de Venezuela.
- Soldevila, A. (2009). Emociónate. *Programa de educación emocional*. Madrid: Pirámide.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó/ICE de la Universitat de Barcelona.
- Solís Recéndez, E.P. (2015). "El cuento terapéutico: apoyo a la resiliencia infantil." *Uaricha. Revisita de Psicología*, 12 (27).
- Troy, A. S., & Mauss, I. B. (2011). Resilience in the face of stress: Emotion regulation as a protective factor. *Resilience and mental health: Challenges across the lifespan*, 1(2), pp. 30-44.
- VACÍO de Anna Llenas. (2016, marzo 7). [Archivo de vídeo]. *YouTube*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=bBVF3iZsyL4>
- Vallejo, R., y de Franco, M. F. (2009). La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas. *REDHECS*, 7 (4), pp. 117-133.
- Vallés, A., Vallés, A., & Vallés, C. (2018). *La educación emocional en la escuela. Recursos y actividades*. Madrid: EOS.
- Velasco Maillo, H. & Díaz de Rada, Á. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica: un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.
- Zayas, F. (2012). *10 ideas clave. La competencia lectora según PISA: reflexiones y orientaciones didácticas*. Barcelona: Graó.

## ANEXOS

### Anexo I. Tabla comparativa de los modelos de Inteligencia Emocional. Fuente: Elaboración propia.

AUTORES.	DEFINICIÓN.	TIPO DE MODELO.	HABILIDADES.	REFERENCIAS.
Mayer, J. Salovey, P. (1997).	“La inteligencia emocional implica la capacidad de percibir con precisión, apreciar y expresar la emoción; la capacidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan el pensamiento; la capacidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la capacidad de regular las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual”. (Mayer & Salovey, 1997, p. 10).	Modelo de habilidades.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual.</li> <li>Comprensión y análisis de las emociones: el uso de los conocimientos emocionales.</li> <li>La facilitación emocional del pensamiento.</li> <li>Percepción, valoración y expresión de la emoción.</li> </ul> <p>(Mayer &amp; Salovey, 1997, p. 11).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mayer, J. D., &amp; Salovey, P. (1997). <i>What is emotional intelligence?</i> En P. Salovey &amp; D. J. Sluyter (Eds.), <i>Emotional development and emotional intelligence: Educational implications</i> (pp. 3-34). New York: Harper Collins. Recuperado de: <a href="http://ei.yale.edu/journal/emotional-development-and-emotional-intelligence-educational-implications/">http://ei.yale.edu/journal/emotional-development-and-emotional-intelligence-educational-implications/</a></li> </ul>
Bar-On, R. (1997).	“Conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales y de destrezas que influyen en nuestra capacidad para adaptarnos y enfrentar las demandas y presiones del medio. La inteligencia no cognitiva es un factor importante en la determinación de la habilidad para tener éxito en la vida, e influye directamente en el bienestar general y en la salud emocional”. (Bar-On, 1997, cit. por Said, 2013, p. 94).	Modelo mixto.	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Componente intrapersonal:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Comprensión emocional de sí mismo.</li> <li>Asertividad.</li> <li>Autoconcepto.</li> <li>Autorrealización.</li> <li>Independencia.</li> </ul> </li> <li><b>Componente interpersonal:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Empatía.</li> <li>Relaciones interpersonales.</li> <li>Responsabilidad social.</li> <li>Componentes de adaptabilidad.</li> <li>Solución de problemas.</li> <li>Prueba de la realidad.</li> <li>Flexibilidad.</li> </ul> </li> <li><b>Componentes del manejo del estrés:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Tolerancia al estrés.</li> <li>Control de los impulsos.</li> </ul> </li> <li><b>Componente del estado de ánimo en general.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Felicidad.</li> </ul> </li> </ul>	<p>Said, E. (2013). <i>Habilidades cognitivas y socioemocionales</i>. Barranquilla: Edi. Universidad del norte.</p> <p>García-Fernández, M., &amp; Giménez-Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. <i>Espiral. Cuadernos del profesorado</i>, 3(6), 43-52. Recuperado de: <a href="https://rieoei.org/RIE/article/view/2869/3813">https://rieoei.org/RIE/article/view/2869/3813</a></p>

			- Optimismo.  (Bar-On, cit. por García-Fernández & Giménez-Mas, 2010, p. 46).	
Goleman, D. (1995).	"Características como la capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales, y, por último -pero no por ello, menos importante-, la capacidad de empatizar y confiar en los demás".	Modelo mixto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Conocimiento de las propias emociones.</i></li> <li>• <i>La capacidad de controlar las emociones.</i></li> <li>• <i>La capacidad de motivarse uno mismo.</i></li> <li>• <i>El reconocimiento de emociones ajenas.</i></li> <li>• <i>El control de las relaciones.</i></li> </ul> (Goleman, 1995, p.44).	Goleman, D. (1995). <i>Inteligencia Emocional</i> . Barcelona: <u>Kairós</u> .

## **Anexo II. Versión detallada de las competencias emocionales según Bisquerra y Pérez Escoda (2007).**

Tras la actualización de investigaciones anteriores (Bisquerra, 2003), Bisquerra y Pérez Escoda (2007) exponen su clasificación de las competencias emocionales, que es la siguiente:

### **1. CONCIENCIA EMOCIONAL.**

Se define como la destreza percatarse de las emociones propias y ajenas y tener la capacidad de discernir el clima emocional de una determinada situación. Esta, según Bisquerra y Pérez Escoda (2007 p.70) se divide en:

*1.1. Toma de conciencia de las propias emociones:* capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos. Contempla la posibilidad de experimentar emociones múltiples y de reconocer la incapacidad de tomar conciencia de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes.

*1.2. Dar nombre a las emociones:* eficacia en el uso del vocabulario emocional adecuado y las expresiones disponibles en un contexto cultural determinado para designar las emociones.

*1.3. Comprensión de las emociones de los demás:* capacidad para percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás y de implicarse empáticamente en sus vivencias emocionales. Incluye la pericia servirse de las claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal) que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional.

### **2. REGULACIÓN EMOCIONAL.**

Habilidad que tiene la persona para gobernar sus emociones adecuándolas de forma apropiada. Consiste en ser consciente de la relación que se da entre emoción, cognición y comportamiento; ser poseedor de buenos recursos para afrontar las emociones; capacidad para autogenerarse emociones positivas... etc. Esta competencia se divide en los siguientes subgrupos según Bisquerra y Pérez Escoda (2007 p. 71):



*2.1. Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento:* los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento, conciencia).

*2.2. Expresión emocional:* capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa que de él se presenta, tanto en uno mismo como en los demás. En niveles de mayor madurez, comprensión del impacto de la propia expresión emocional en otros, y facilidad para tenerlo en cuenta en la forma de mostrarse a sí mismo y a los demás.

*2.3. Regulación emocional:* los propios sentimientos y emociones a menudo deben ser regulados. Esto incluye, entre otros aspectos: regulación de la impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo); tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos (ira, estrés, ansiedad, depresión) y perseverar en el logro de los objetivos a pesar de las dificultades; capacidad para diferir recompensas inmediatas a favor de otras más a largo plazo, pero de orden superior, etc.

*2.4. Habilidades de afrontamiento:* habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autorregulación que mejoren la intensidad y la duración de tales estados emocionales.

*2.5. Competencia para autogenerar emociones positivas:* capacidad para experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir) y disfrutar de la vida. Capacidad para autogestionar su propio bienestar subjetivo en busca de una mejor calidad de vida.

### 3. AUTONOMÍA EMOCIONAL.

La autonomía emocional incluye un conjunto de características y componentes asociados a la autogestión y autocontrol personal. Según Bisquerra y Pérez Escoda (2007 pp. 71-72) entre ellas se localizan las siguientes:

*3.1. Autoestima:* tener una imagen positiva de sí mismo; estar satisfecho de sí mismo; mantener buenas relaciones consigo mismo.

3.2. *Automotivación*: capacidad de automotivarse e implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, profesional, de tiempo libre, etc.

3.3. *Actitud positiva*: capacidad para tener una actitud positiva ante la vida. Sentido constructivo del yo (self) y de la sociedad; sentirse optimista y potente (empowered) al afrontar los retos diarios; intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo.

3.4. *Responsabilidad*: intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos. Asumir la responsabilidad en la toma de decisiones. Incluso ante la decisión de las actitudes a adoptar ante la vida: positivas o negativas.

3.5. *Auto-eficacia emocional*: capacidad de auto-eficacia emocional, el individuo se percibe a sí mismo con capacidad para sentirse como desea. Es decir, la auto-eficacia emocional significa que uno acepta su propia experiencia emocional, tanto si es única y excéntrica como si es culturalmente convencional, y esta aceptación está de acuerdo con las creencias del individuo sobre lo que constituye un balance emocional deseable. En esencia, uno vive de acuerdo con su “teoría personal sobre las emociones” cuando demuestra auto-eficacia emocional que está en consonancia con los propios valores morales.

3.6. *Análisis crítico de normas sociales*: capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los mass media, relativos a normas sociales y comportamientos personales.

3.7 *Resiliencia* para afrontar las situaciones adversas que la vida pueda deparar.

#### 4. COMPETENCIA SOCIAL.

Habilidad para establecer y mantener relaciones interpersonales de calidad. Implica el control de las siguientes habilidades según Bisquerra y Pérez Escoda (2007 pp. 72-73):

4.1. *Dominar las habilidades sociales básicas*: escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, manifestar agradecimiento, pedir disculpas, mantener una actitud dialogante, etc.

4.2. *Respeto por los demás*: intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas.

4.3. *Practicar la comunicación receptiva*: capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.

4.4. *Practicar la comunicación expresiva*: capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.

4.5. *Compartir emociones*: conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas tanto por el grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva como por el grado de reciprocidad o simetría en la relación.

4.6. *Comportamiento pro-social y cooperación*: capacidad para aguardar turno; compartir en situaciones diádicas y de grupo; mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás.

4.7. *Asertividad*: mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad. Esto implica la capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos; decir “no” claramente y mantenerlo; hacer frente a la presión de grupo y evitar situaciones en las cuales uno puede verse coaccionado; demorar actuar o tomar decisiones en estas circunstancias de presión hasta sentirse adecuadamente preparado, etc.

4.8. *Prevención y solución de conflictos*: capacidad para identificar, anticiparse o afrontar resolutivamente conflictos sociales y problemas interpersonales. Implica la capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión preventiva y evaluar riesgos, barreras y recursos. Cuando inevitablemente se producen los conflictos, afrontarlos de forma positiva, aportando soluciones informadas y constructivas. La capacidad de negociación es un aspecto importante, que contempla una resolución pacífica, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.

4.9. *Capacidad de gestionar situaciones emocionales*: habilidad para reconducir situaciones emocionales muy presentes en los demás que requieren una regulación. Podemos asimilarlo a la capacidad para inducir o regular las emociones en los demás.

## 5. COMPETENCIAS PARA LA VIDA Y EL BIENESTAR.

Capacidad de adecuar los comportamientos y acciones de forma apropiada y responsable para afrontar situaciones cotidianas, ya sean de tipo social, profesional o personal. Permite organizar la vida de forma equilibrada y armónica, atrayendo experiencias que aporten confort y felicidad. Para ello, las habilidades necesarias según Bisquerra y Pérez Escoda (2007 pp. 73-74) son:

*5.1. Fijar objetivos adaptativos:* capacidad para fijar objetivos positivos y realistas.

*5.2. Toma de decisiones* en situaciones personales, familiares, académicas, profesionales, sociales y de tiempo libre, que acontecen en la vida diaria. Supone asumir la responsabilidad por las propias decisiones, tomando en consideración aspectos éticos, sociales y de seguridad.

*5.3. Buscar ayuda y recursos:* capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y saber acceder a los recursos disponibles apropiados.

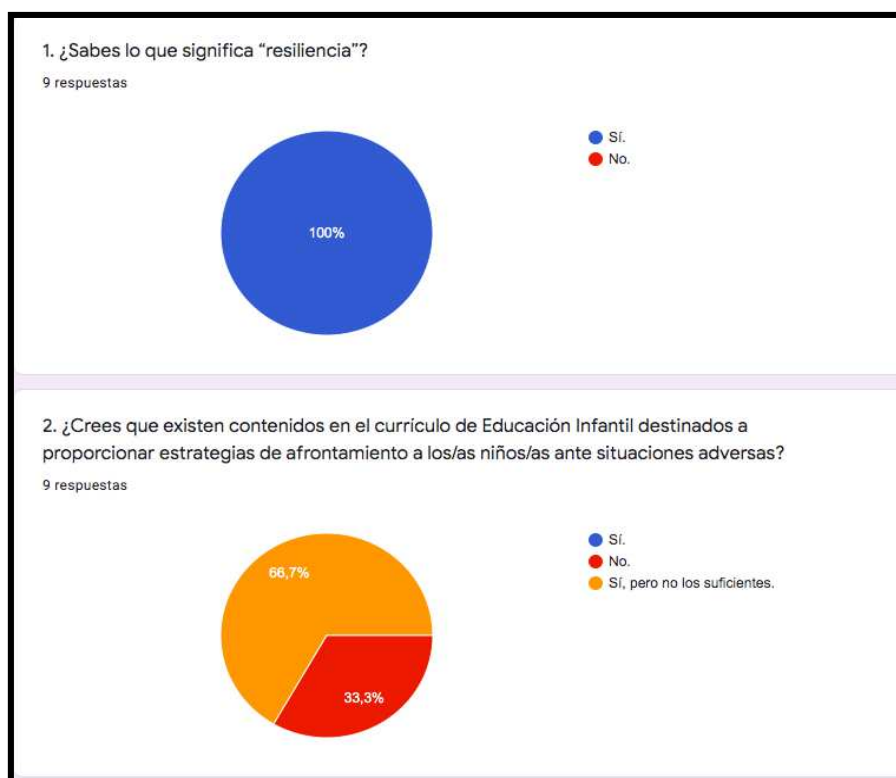
*5.4. Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida.* Lo cual implica reconocimiento de los propios derechos y deberes; desarrollo de un sentimiento de pertenencia; participación efectiva en un sistema democrático; solidaridad y compromiso; ejercicio de valores cívicos; respeto por los valores multiculturales y la diversidad, etc. Esta ciudadanía se desarrolla a partir del contexto local, pero se abre a contextos más amplios (autonómico, estatal, europeo, internacional, global).

*5.5. Bienestar subjetivo:* capacidad para gozar de forma consciente de bienestar subjetivo y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa. Contribuir activamente al bienestar de la comunidad en la que uno vive (familia, amigos, sociedad).

*5.6. Fluir:* capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social.

## Anexo III. Preguntas y resultados de los instrumentos de obtención de datos.

### A) Preguntas y resultados de la encuesta realizada al profesorado.



¿Has trabajado las capacidades resilientes alguna vez con el alumnado de tu clase? En caso de responder afirmativamente, ¿cómo las trabajaste? ¿notaste alguna mejora?

9 respuestas

No

No de manera directa

No, nunca

No lo he trabajado nunca

No de manera explícita, pero sí que se han trabajado contenidos relacionados con la resiliencia mediante la lectura de cuentos de personajes que superan dificultades. A largo plazo no sé decir, pero a corto plazo sí.

No que yo sepa.

Alguna vez hemos trabajado la frustración y las emociones que la acompañan, causas, reacciones, maneras de afrontarlas...

Son temas que requieren de mucho tiempo. En el corto plazo es difícil detectar mejoras

Si la consideras importante pero no la has trabajado, ¿a qué se debe?

9 respuestas

Muchas veces el currículo te marca que tienes que trabajar y no tienes tiempo para trabajar aspectos tan esenciales como ayudar a que nuestro alumnado sea capaz de hacer frente a las situaciones tan duras a las que se someten.

Porque creo que es algo que está dentro de los aprendizajes y se da de manera transversal

A la falta de tiempo. Hay muy pocas horas destinadas a tutoría o a valores y el resto del tiempo lo dedico a asignaturas troncales o aspectos más importantes. Si dispusiera de más tiempo, trabajaría este aspecto

Por qué no se como hacerlo

No se como trabajarla

A que no sé cómo hacerlo exactamente.

A que no se cómo hacerlo.

No se han dado situaciones potentes como para trabajarla.

El tiempo, los problemas de convivencia y la falta de seguimiento y coordinación docente son los principales handicaps.

¿Crees que se pueden obtener buenos resultados si se trabaja la resiliencia desde el aula?

9 respuestas



- Sí.
- No.
- Sí, pero no muy notorios.

¿Cómo crees que se puede trabajar?

9 respuestas

Compartiendo experiencias o proponiendo actividades que se centren en trabajar en cierta medida sus sentimientos, por ejemplo mediante educación emocional, y ver cómo actúan ante ciertas situaciones

Integrándolos en otros contenidos de educación infantil, para que tengan más sentido

Trabajando casos reales o mediante vídeos y tratar de hablar sobre los sentimientos y de cómo nos sentimos. Es importante expresarse y saber qué es lo que siente el alumnado para poder trabajarlo posteriormente

No lo sé

Igual con cuentos, que es lo que más les llama la atención e interiorizan

Quizás mediante juegos y dinámicas donde tengan que solucionar problemas.

Mediante dinámicas que pongan a los niños en situaciones reales y enseñen a solventarlas.

No lo sé. Necesitaría hacer formación o investigación para abordarla en el aula.

De manera transversal con la convicción y la implicación de todo el cuerpo docente y contando con las familias e involucrándolas.

¿Consideras que pueda haber alguna dificultad? ¿Cuál?

9 respuestas

El hecho de que, tanto en infantil como primaria, son niños que han pasado situaciones muy graves pero no son capaces o no quieren hablar de ello debido al dolor que les causa. Puede que una persona adulta tenga menos dificultades para poder expresar como se siente

Qué es un tema complejo y hay mucha falta de formación

La edad del alumnado. Es difícil trabajar este tipo de aspectos con alumnado tan pequeño.

Si, nunca se nos ha formado para eso

Que nunca se ha hecho antes

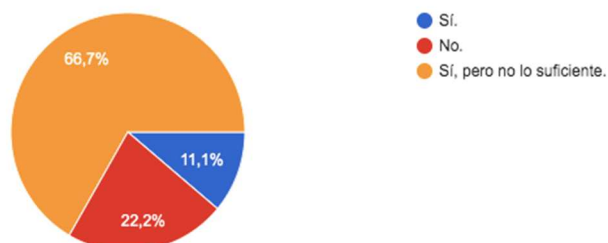
Sí, la falta de preparación del profesorado.

Muchas, para empezar no es un tema que se trabaje de manera clara al prepararte como profesor

Quizás falta de formación entre el profesorado.

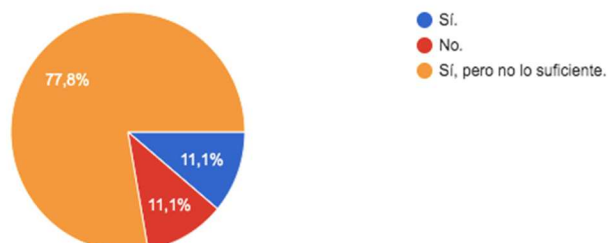
¿Crees que el tratamiento de la resiliencia está presente en el Proyecto Educativo de tu centro?

9 respuestas



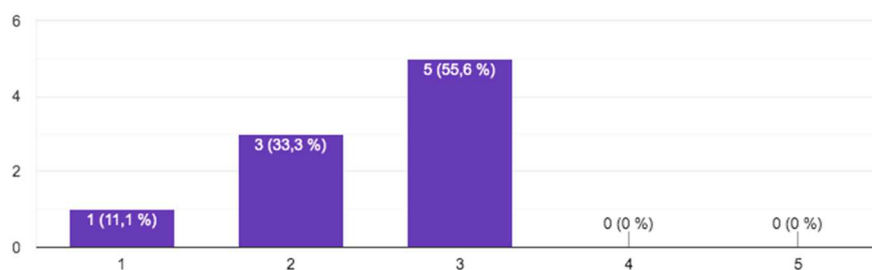
¿Y en las programaciones de aula de tu centro?

9 respuestas



¿Cuánta presencia crees que tiene la resiliencia en la enseñanza en general?

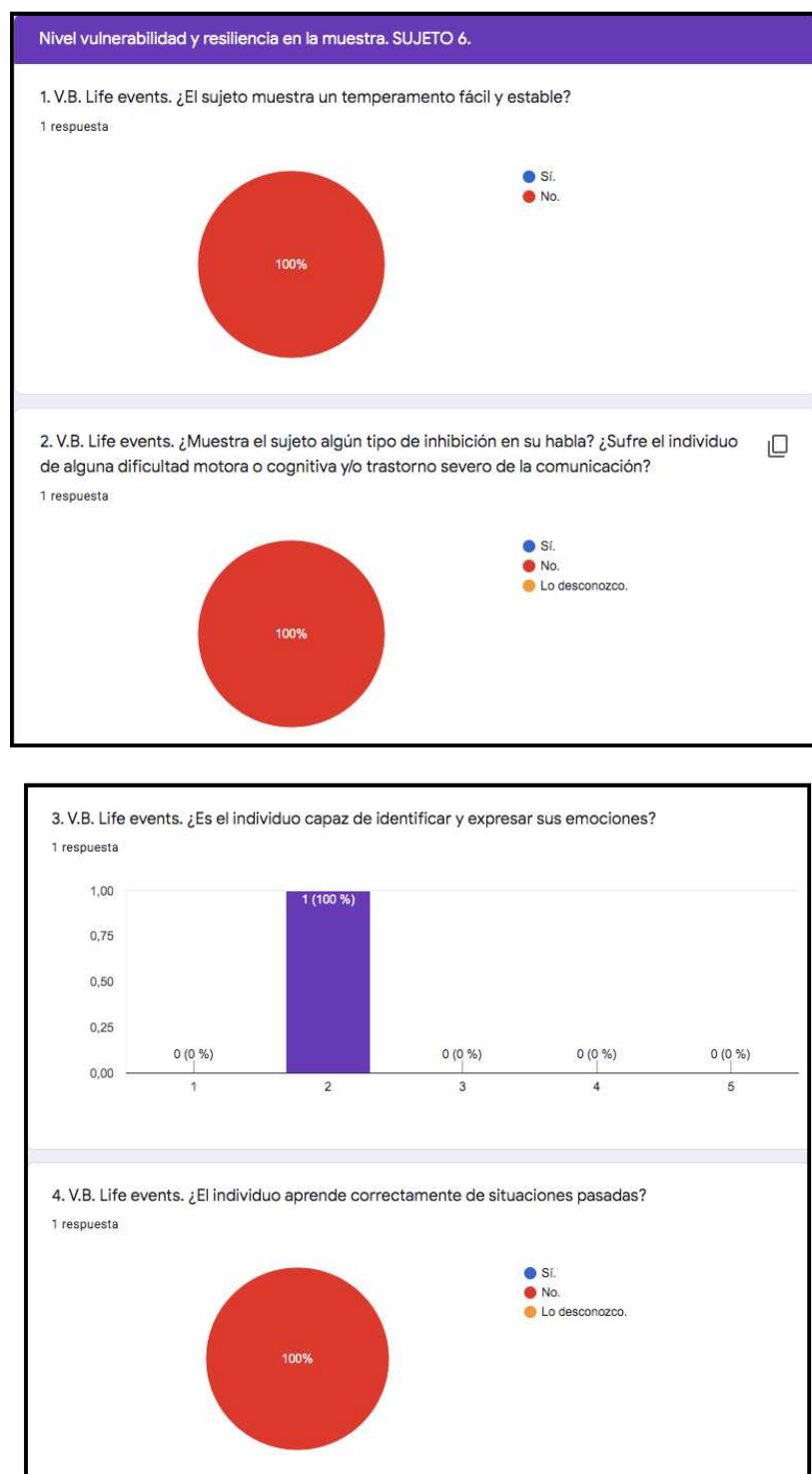
9 respuestas





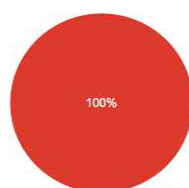
*B) Perfiles vulnerables e hipervulnerables detectados por la entrevista con la tutora.*

**SUJETO 6.**



5. V.B. Triggering events. ¿El individuo presenta dificultades de identidad?

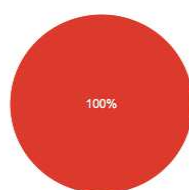
1 respuesta



● Sí.  
● No.  
● Lo desconozco.

6. V.B. Triggering events. ¿El individuo tiene claro que está considerado como "bien" y "mal" y actúa en consecuencia?

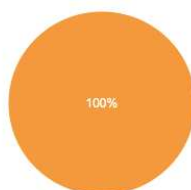
1 respuesta



● Sí, y actúa en consecuencia.  
● Sí, pero no actúa en consecuencia.  
● Lo desconozco.  
● No.

7. V.B. Triggering events. ¿Es exigente consigo mismo/a? ¿Es perfeccionista?

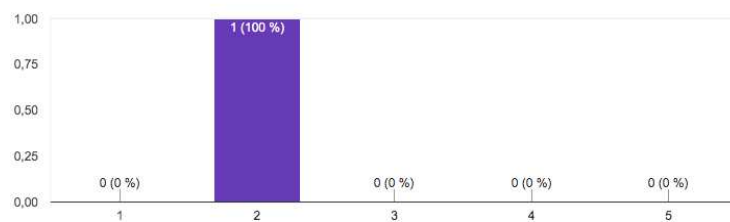
1 respuesta

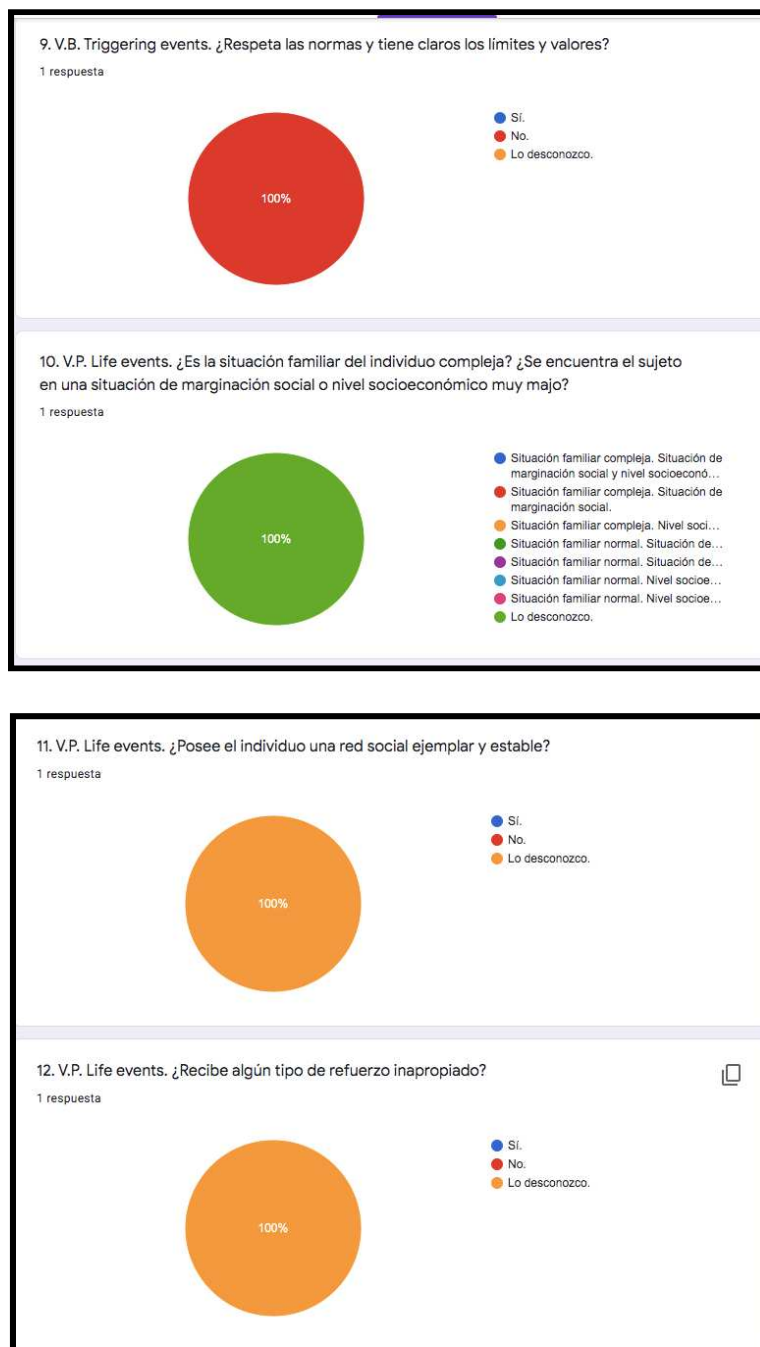


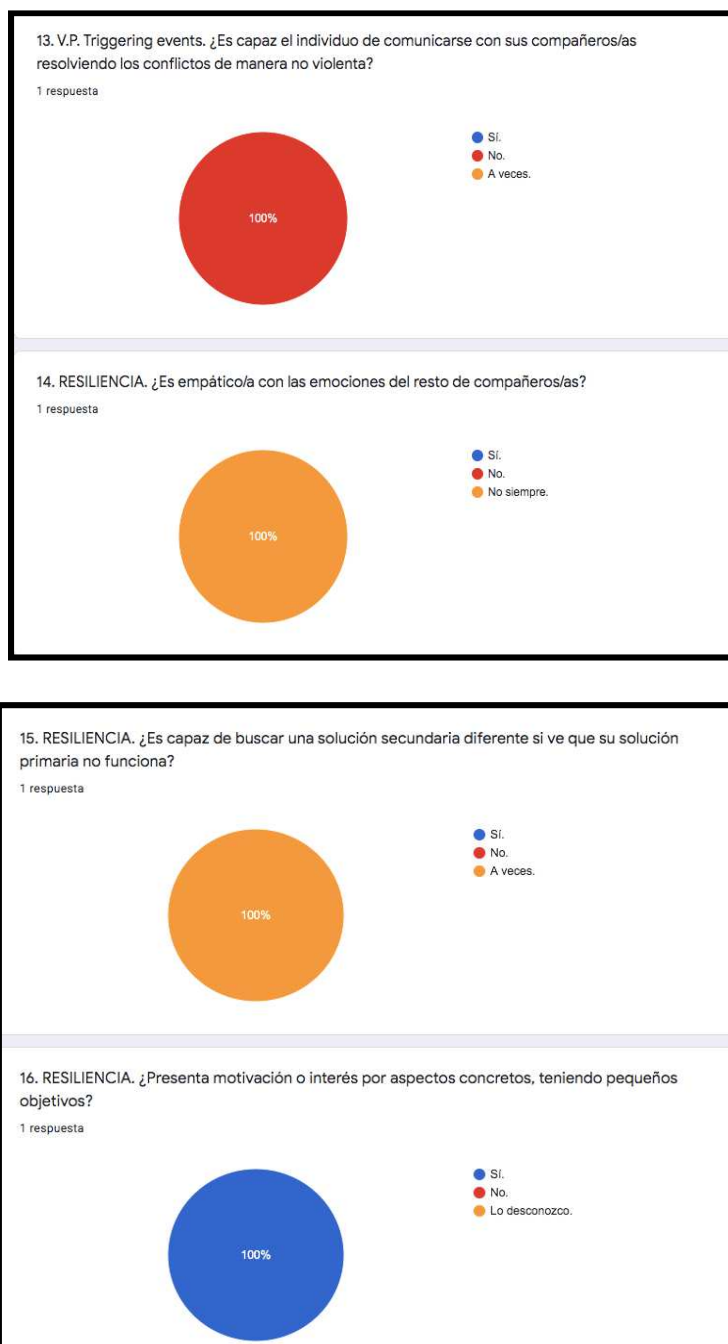
● Sí.  
● No.  
● Lo desconozco.

8. V.B. Triggering events. ¿Tolera bien la frustración? ¿Es capaz de mantenerse calmado/a en una situación de crisis?

1 respuesta

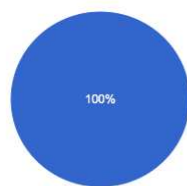






17. RESILIENCIA. ¿Le gusta tomar decisiones?

1 respuesta



● Sí.  
● No.  
● Lo desconozco.

18. RESILIENCIA. ¿Tiene un buen sentido del humor?

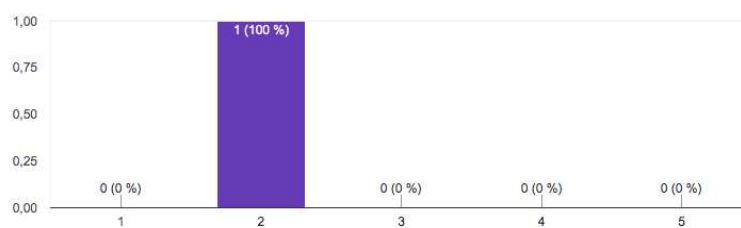
1 respuesta



● Sí.  
● No.  
● Lo desconozco.

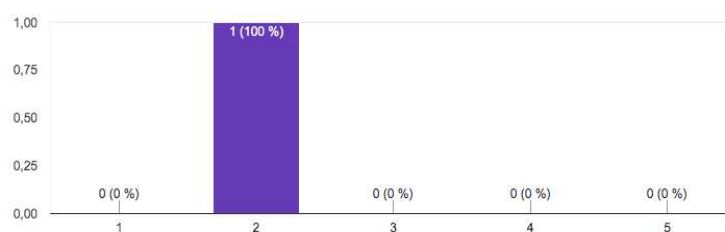
20. En general, ¿como valorarías su nivel de vulnerabilidad?

1 respuesta

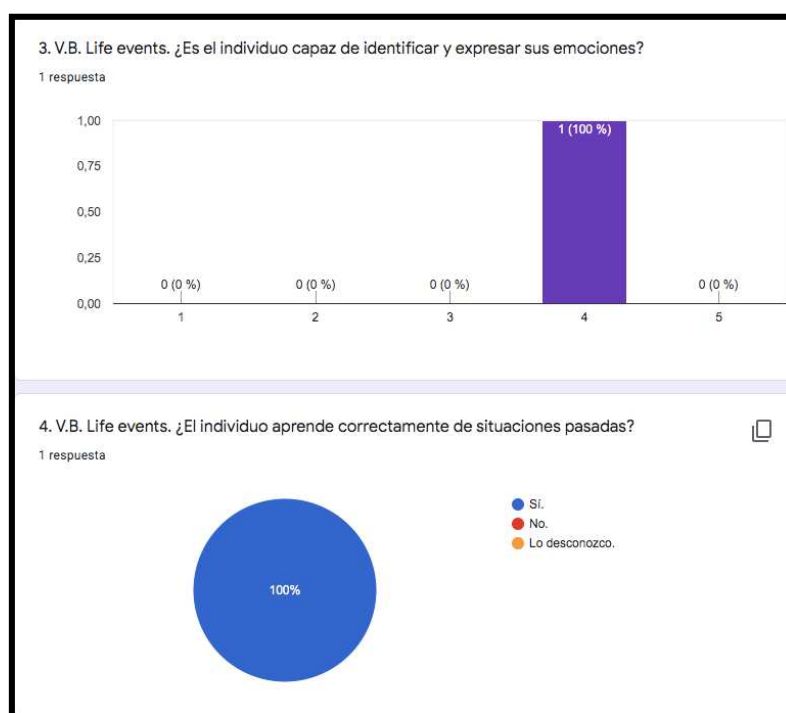


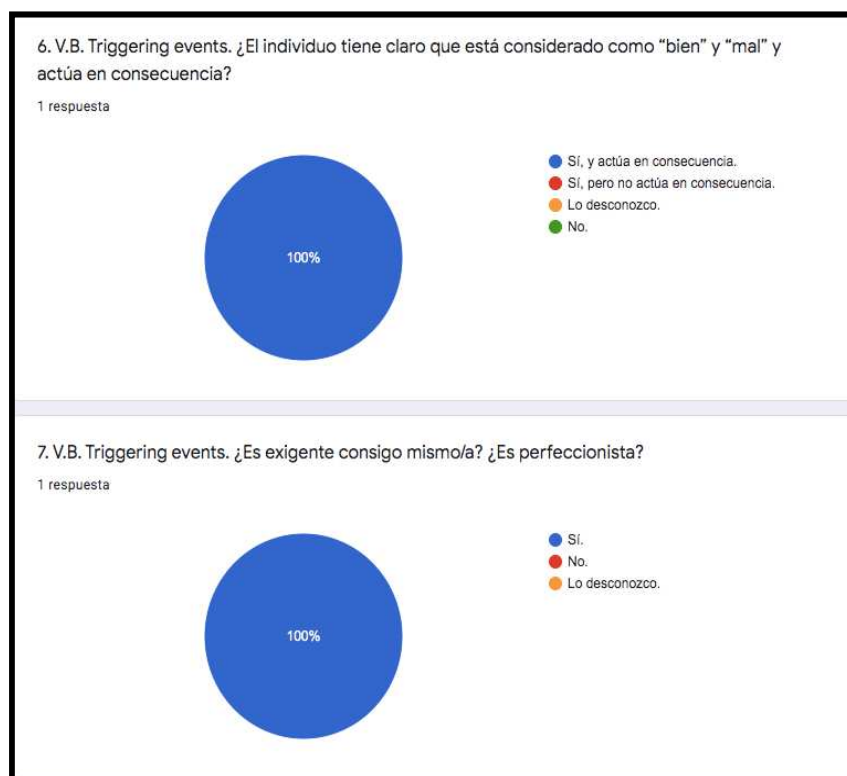
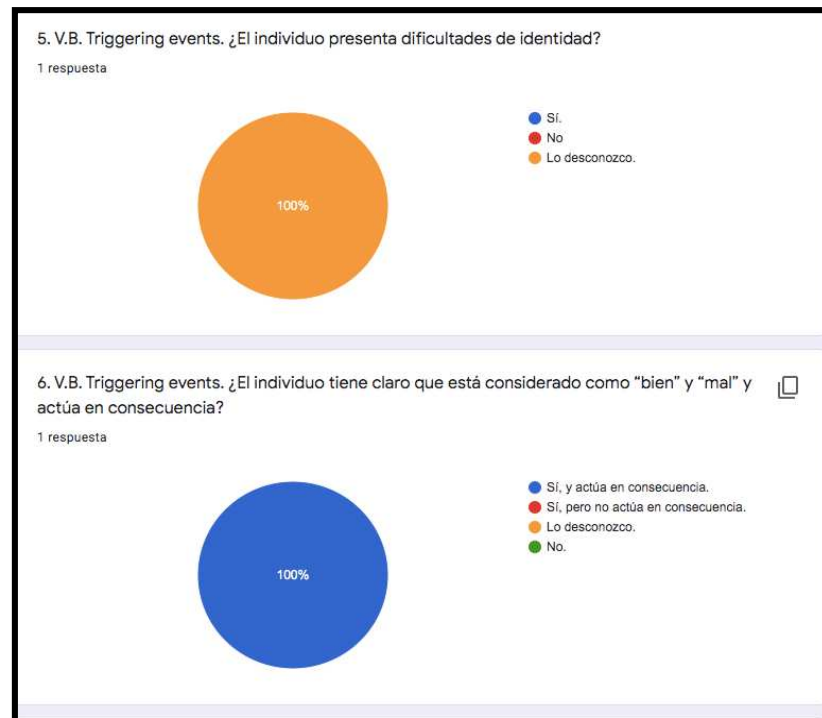
21. ¿Y su nivel de resiliencia?

1 respuesta



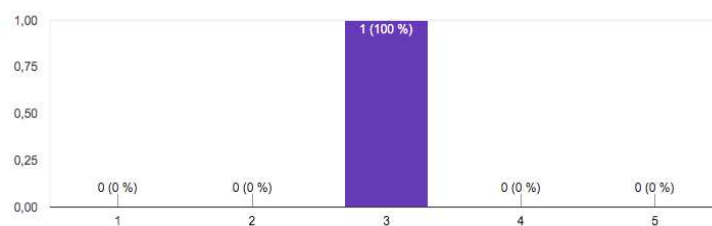
## SUJETO 9.





8. V.B. Triggering events. ¿Tolera bien la frustración? ¿Es capaz de mantenerse calmado/a en una situación de crisis?

1 respuesta



9. V.B. Triggering events. ¿Respeta las normas y tiene claros los límites y valores?

1 respuesta



10. V.P. Life events. ¿Es la situación familiar del individuo compleja? ¿Se encuentra el sujeto en una situación de marginación social o nivel socioeconómico muy bajo?

1 respuesta



11. V.P. Life events. ¿Posee el individuo una red social ejemplar y estable?

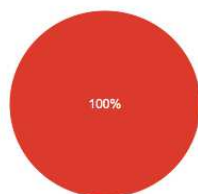
1 respuesta





12. V.P. Life events. ¿Recibe algún tipo de refuerzo inapropiado?

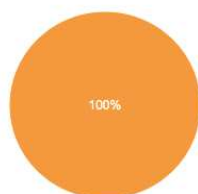
1 respuesta



● Sí.  
● No.  
● Lo desconozco.

13. V.P. Triggering events. ¿Es capaz el individuo de comunicarse con sus compañeros/as resolviendo los conflictos de manera no violenta?

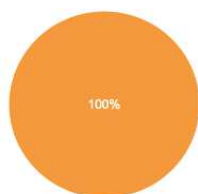
1 respuesta



● Sí.  
● No.  
● A veces.

14. RESILIENCIA. ¿Es empático/a con las emociones del resto de compañeros/as?

1 respuesta



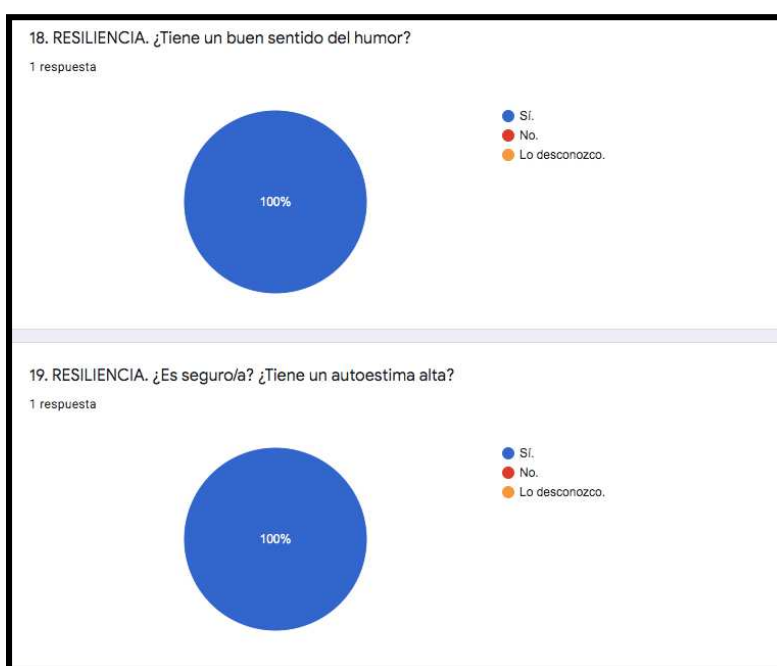
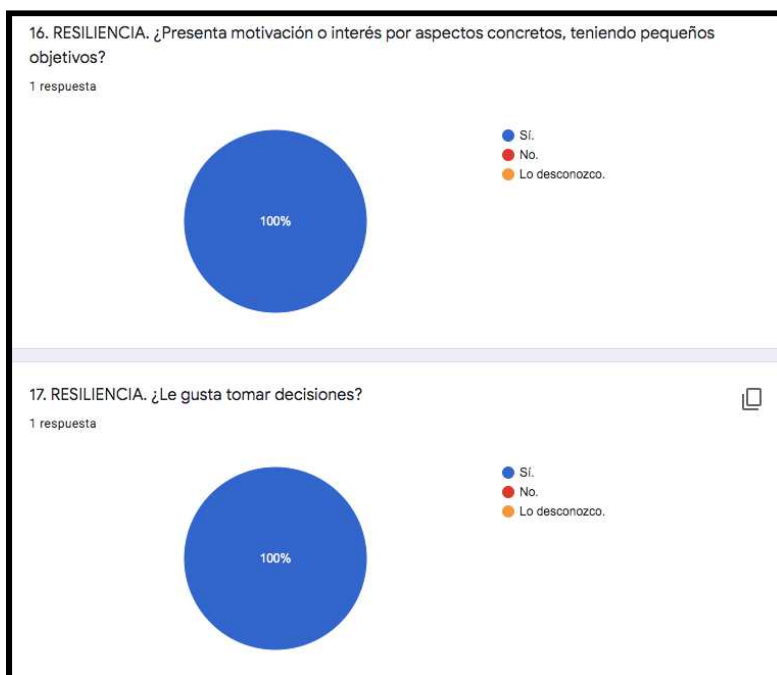
● Sí.  
● No.  
● No siempre.

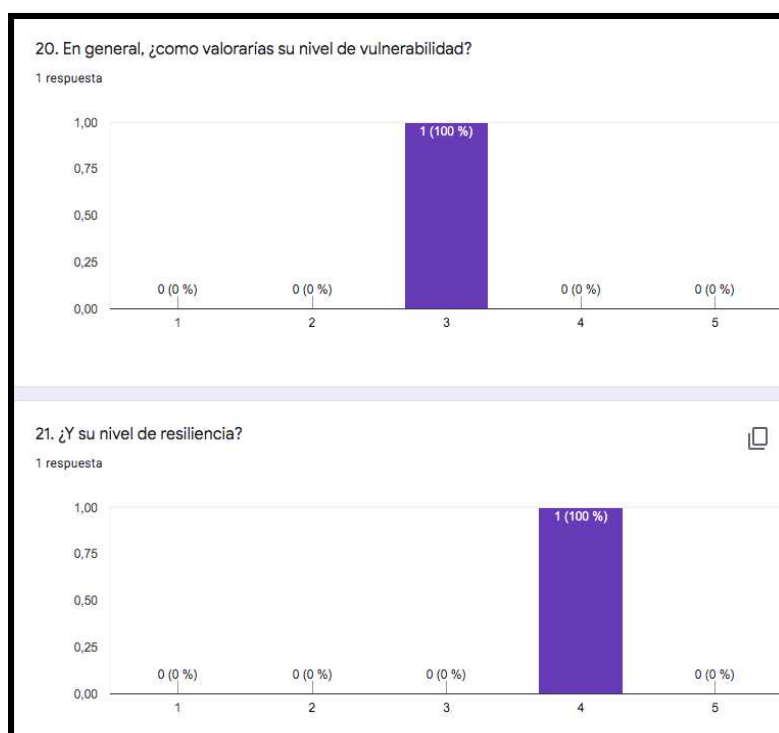
15. RESILIENCIA. ¿Es capaz de buscar una solución secundaria diferente si ve que su solución primaria no funciona?

1 respuesta

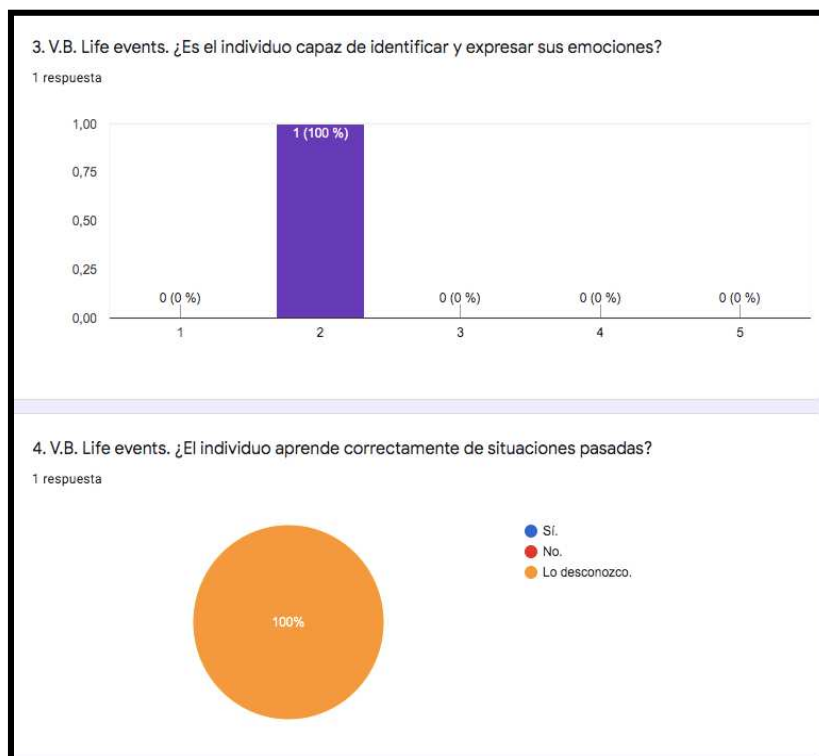
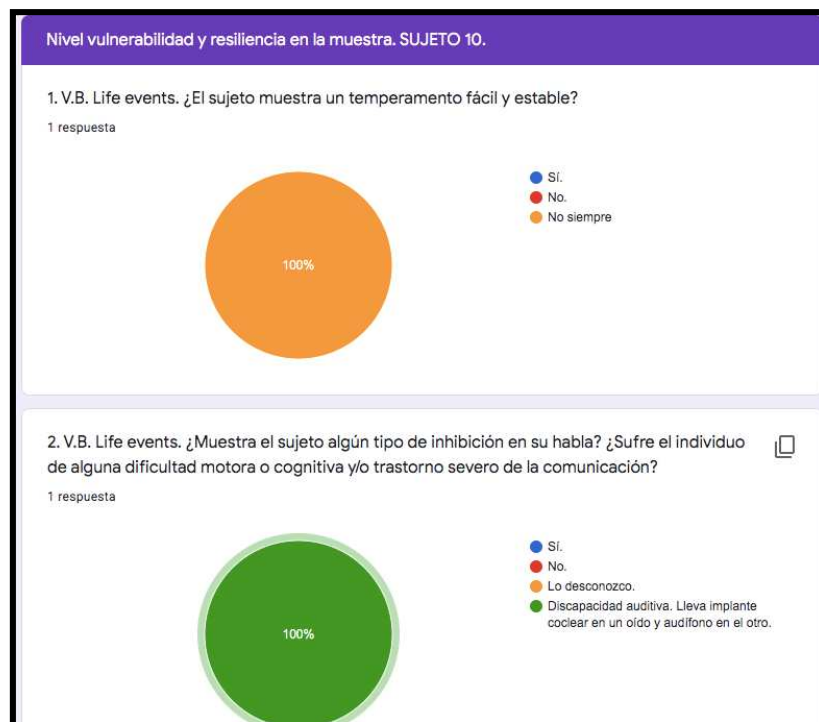


● Sí.  
● No.  
● A veces.





## SUJETO 10.



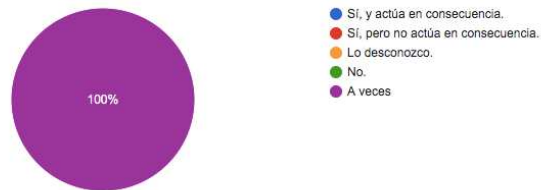
5. V.B. Triggering events. ¿El individuo presenta dificultades de identidad?

1 respuesta



6. V.B. Triggering events. ¿El individuo tiene claro que está considerado como "bien" y "mal" y actúa en consecuencia?

1 respuesta



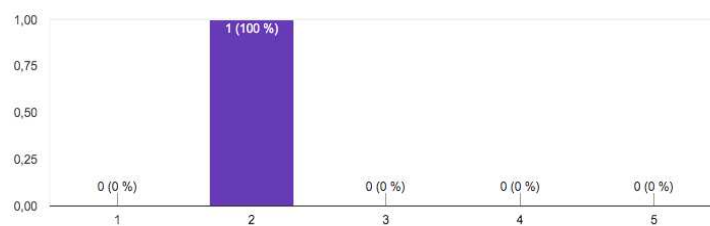
7. V.B. Triggering events. ¿Es exigente consigo mismo/a? ¿Es perfeccionista?

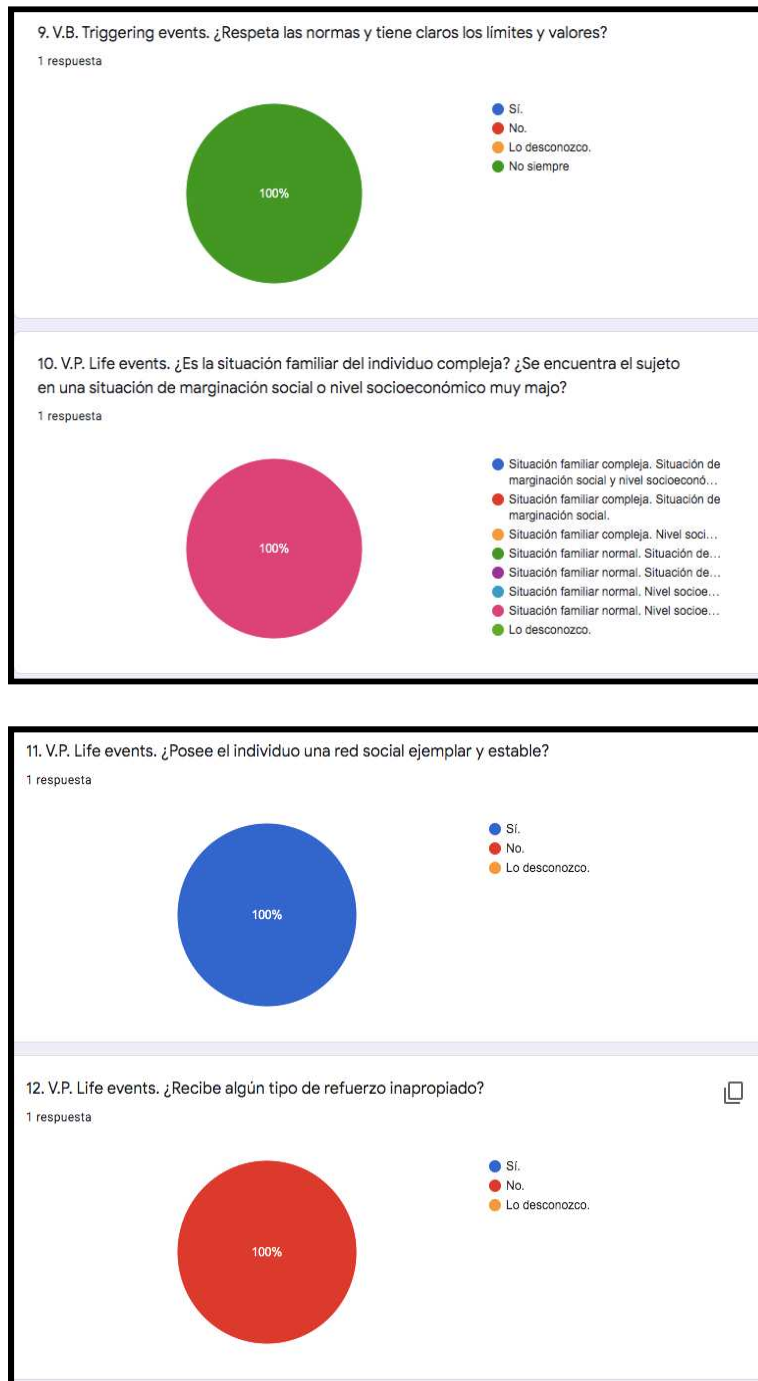
1 respuesta



8. V.B. Triggering events. ¿Tolera bien la frustración? ¿Es capaz de mantenerse calmado/a en una situación de crisis?

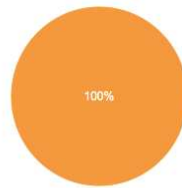
1 respuesta





13. V.P. Triggering events. ¿Es capaz el individuo de comunicarse con sus compañeros/as resolviendo los conflictos de manera no violenta?

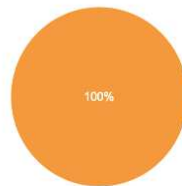
1 respuesta



● Sí.  
● No.  
● A veces.

14. RESILIENCIA. ¿Es empático/a con las emociones del resto de compañeros/as?

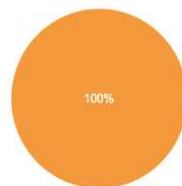
1 respuesta



● Sí.  
● No.  
● No siempre.

15. RESILIENCIA. ¿Es capaz de buscar una solución secundaria diferente si ve que su solución primaria no funciona?

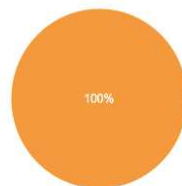
1 respuesta



● Sí.  
● No.  
● A veces.

16. RESILIENCIA. ¿Presenta motivación o interés por aspectos concretos, teniendo pequeños objetivos?

1 respuesta



● Sí.  
● No.  
● Lo desconozco.

17. RESILIENCIA. ¿Le gusta tomar decisiones?

1 respuesta



● Sí.  
● No.  
● Lo desconozco.

18. RESILIENCIA. ¿Tiene un buen sentido del humor?

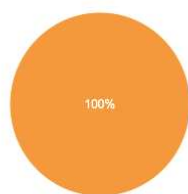
1 respuesta



● Sí.  
● No.  
● Lo desconozco.

19. RESILIENCIA. ¿Es seguro/a? ¿Tiene un autoestima alta?

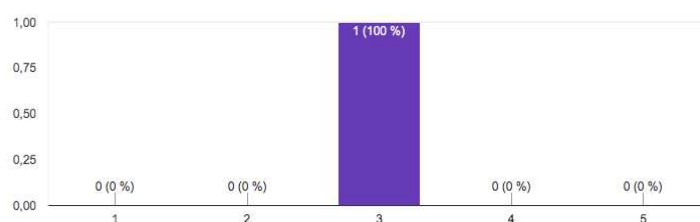
1 respuesta



● Sí.  
● No.  
● Lo desconozco.

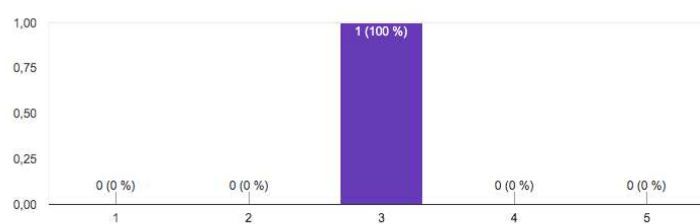
20. En general, ¿cómo valorarías su nivel de vulnerabilidad?

1 respuesta



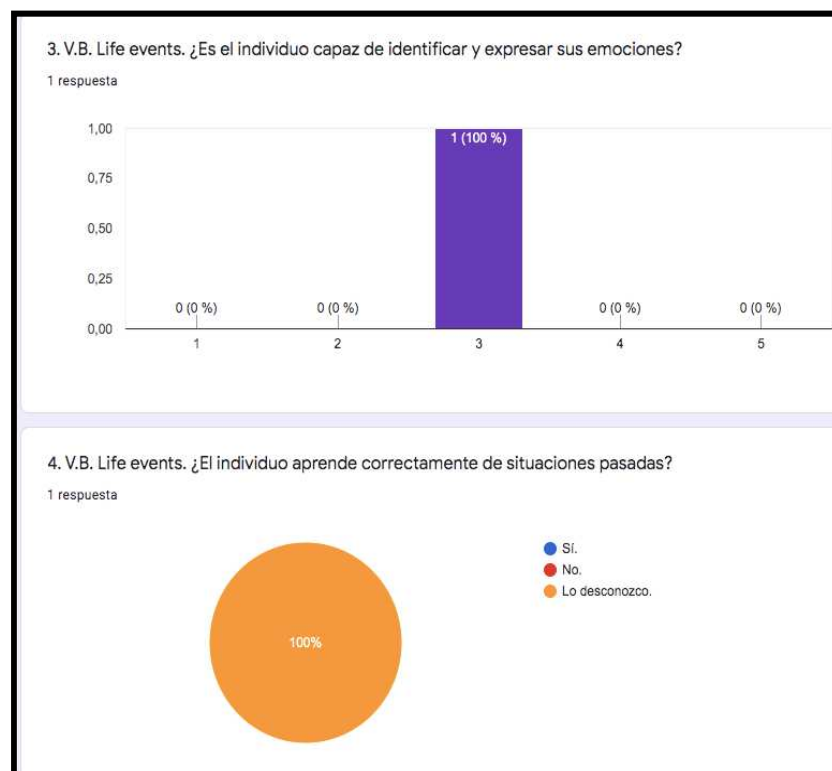
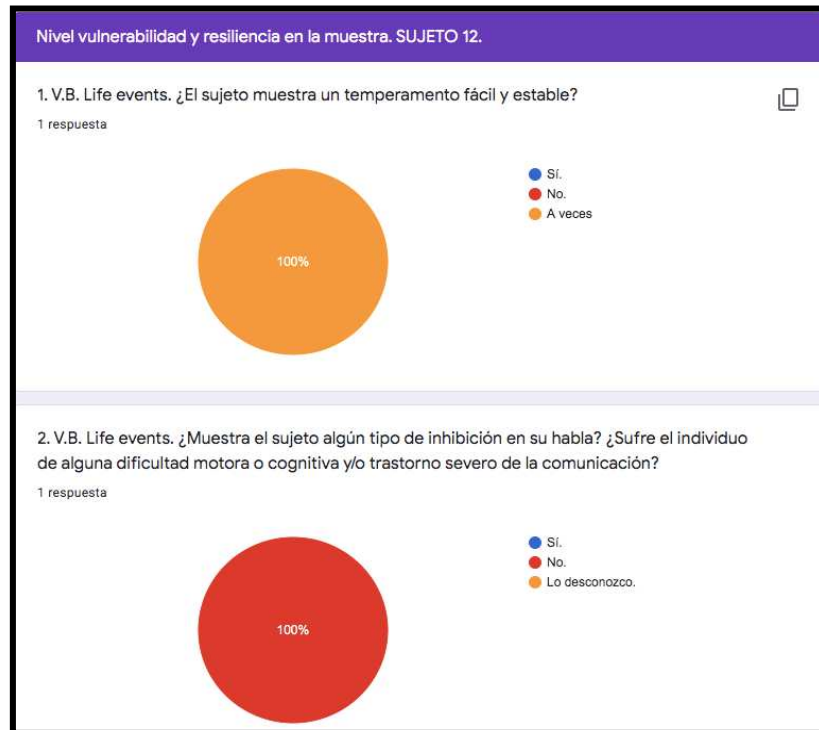
21. ¿Y su nivel de resiliencia?

1 respuesta





## SUJETO 12.



5. V.B. Triggering events. ¿El individuo presenta dificultades de identidad?

1 respuesta



● Sí.  
● No.  
● Lo desconozco.

6. V.B. Triggering events. ¿El individuo tiene claro que está considerado como "bien" y "mal" y actúa en consecuencia?

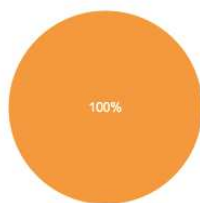
1 respuesta



● Sí, y actúa en consecuencia.  
● Sí, pero no actúa en consecuencia.  
● Lo desconozco.  
● No.

7. V.B. Triggering events. ¿Es exigente consigo mismo/a? ¿Es perfeccionista?

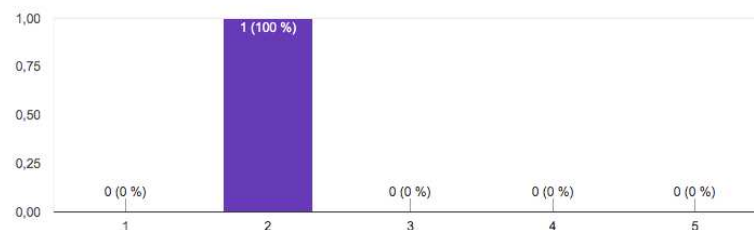
1 respuesta



● Sí.  
● No.  
● Lo desconozco.

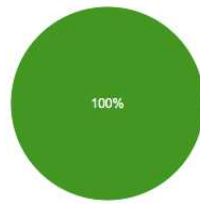
8. V.B. Triggering events. ¿Tolera bien la frustración? ¿Es capaz de mantenerse calmado/a en una situación de crisis?

1 respuesta



9. V.B. Triggering events. ¿Respeta las normas y tiene claros los límites y valores?

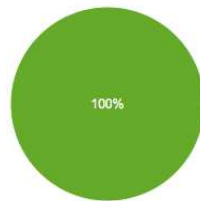
1 respuesta



- Sí.
- No.
- Lo desconozco.
- A veces

10. V.P. Life events. ¿Es la situación familiar del individuo compleja? ¿Se encuentra el sujeto en una situación de marginación social o nivel socioeconómico muy bajo?

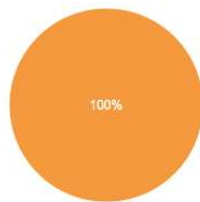
1 respuesta



- Situación familiar compleja. Situación de marginación social y nivel socioeconómico...
- Situación familiar compleja. Situación de marginación social.
- Situación familiar compleja. Nivel socioeconómico...
- Situación familiar normal. Situación de...
- Situación familiar normal. Situación de...
- Situación familiar normal. Nivel socioeconómico...
- Situación familiar normal. Nivel socioeconómico...
- Lo desconozco.

11. V.P. Life events. ¿Posee el individuo una red social ejemplar y estable?

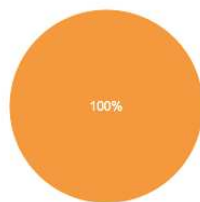
1 respuesta



- Sí.
- No.
- Lo desconozco.

12. V.P. Life events. ¿Recibe algún tipo de refuerzo inapropiado?

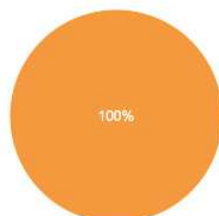
1 respuesta



- Sí.
- No.
- Lo desconozco.

13. V.P. Triggering events. ¿Es capaz el individuo de comunicarse con sus compañeros/as resolviendo los conflictos de manera no violenta?

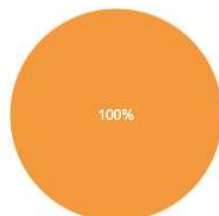
1 respuesta



● Sí.  
● No.  
● A veces.

14. RESILIENCIA. ¿Es empático/a con las emociones del resto de compañeros/as?

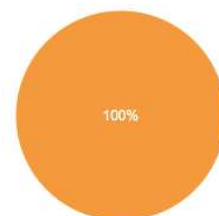
1 respuesta



● Sí.  
● No.  
● No siempre.

15. RESILIENCIA. ¿Es capaz de buscar una solución secundaria diferente si ve que su solución primaria no funciona?

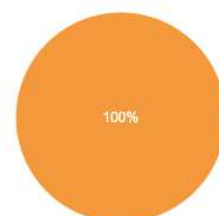
1 respuesta



● Sí.  
● No.  
● A veces.

16. RESILIENCIA. ¿Presenta motivación o interés por aspectos concretos, teniendo pequeños objetivos?

1 respuesta



● Sí.  
● No.  
● Lo desconozco.

17. RESILIENCIA. ¿Le gusta tomar decisiones?

1 respuesta



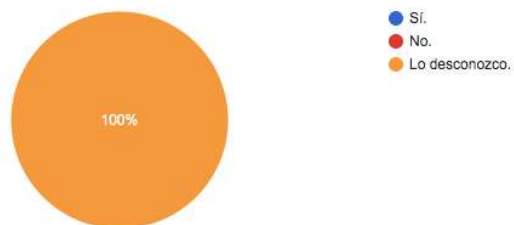
18. RESILIENCIA. ¿Tiene un buen sentido del humor?

1 respuesta



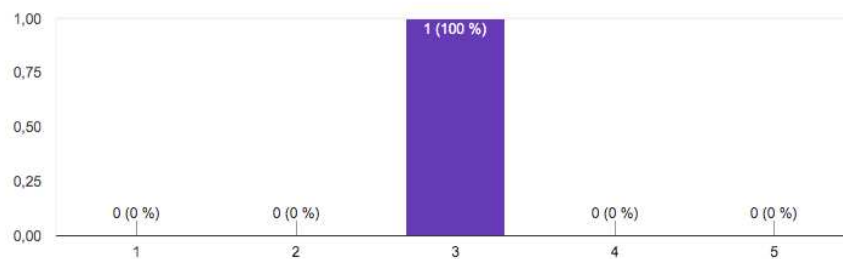
19. RESILIENCIA. ¿Es seguro/a? ¿Tiene un autoestima alta?

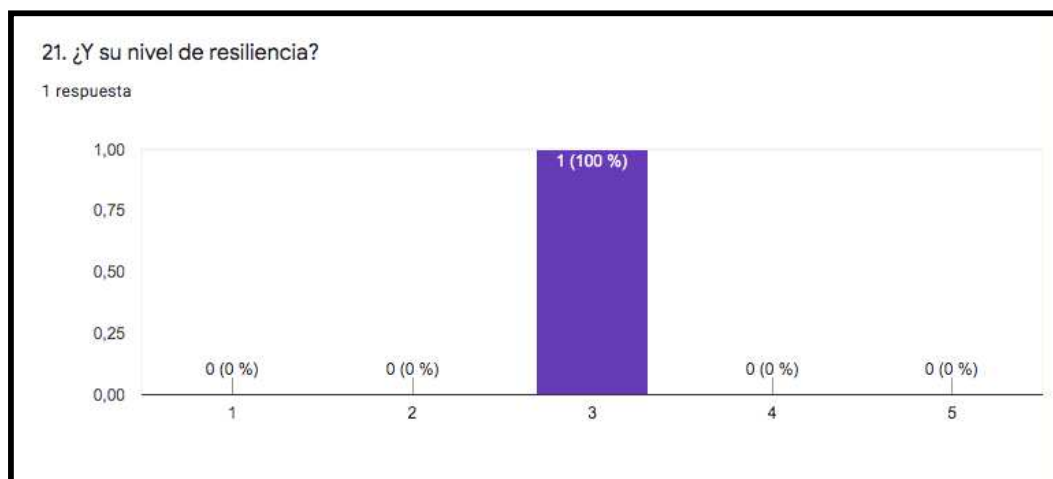
1 respuesta



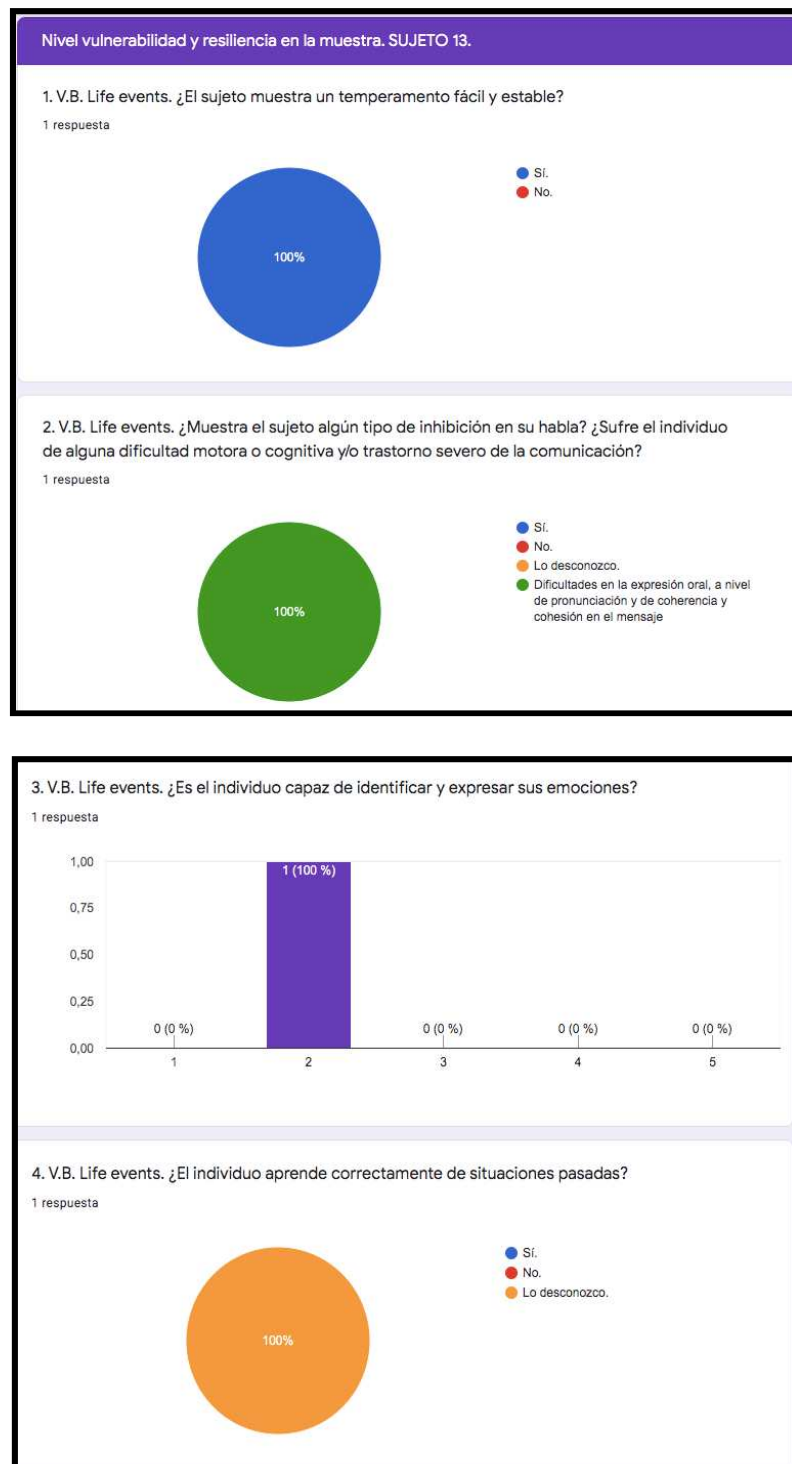
20. En general, ¿como valorarías su nivel de vulnerabilidad?

1 respuesta





## SUJETO 13.



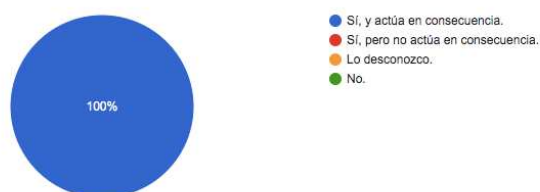
5. V.B. Triggering events. ¿El individuo presenta dificultades de identidad?

1 respuesta



6. V.B. Triggering events. ¿El individuo tiene claro que está considerado como "bien" y "mal" y actúa en consecuencia?

1 respuesta



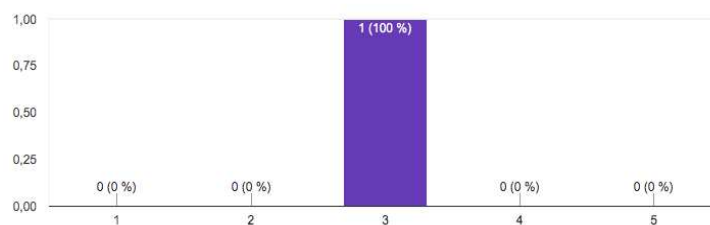
7. V.B. Triggering events. ¿Es exigente consigo mismo/a? ¿Es perfeccionista?

1 respuesta



8. V.B. Triggering events. ¿Tolera bien la frustración? ¿Es capaz de mantenerse calmado/a en una situación de crisis?

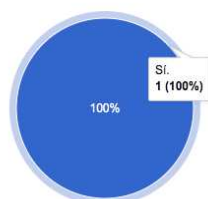
1 respuesta





9. V.B. Triggering events. ¿Respeta las normas y tiene claros los límites y valores?

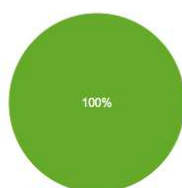
1 respuesta



● Sí.  
● No.  
● Lo desconozco.

10. V.P. Life events. ¿Es la situación familiar del individuo compleja? ¿Se encuentra el sujeto en una situación de marginación social o nivel socioeconómico muy bajo?

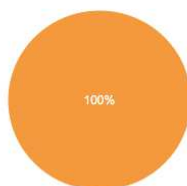
1 respuesta



● Situación familiar compleja, Situación de marginación social y nivel socioeconómico muy bajo.  
● Situación familiar compleja, Situación de marginación social.  
● Situación familiar compleja, Nivel socioeconómico muy bajo.  
● Situación familiar normal, Situación de...  
● Situación familiar normal, Situación de...  
● Situación familiar normal, Nivel socioeconómico muy bajo.  
● Situación familiar normal, Nivel socioeconómico muy bajo.  
● Lo desconozco.

11. V.P. Life events. ¿Posee el individuo una red social ejemplar y estable?

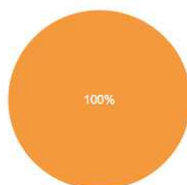
1 respuesta



● Sí.  
● No.  
● Lo desconozco.

12. V.P. Life events. ¿Recibe algún tipo de refuerzo inapropiado?

1 respuesta



● Sí.  
● No.  
● Lo desconozco.

13. V.P. Triggering events. ¿Es capaz el individuo de comunicarse con sus compañeros/as resolviendo los conflictos de manera no violenta?

1 respuesta



● Sí.  
● No.  
● A veces.

14. RESILIENCIA. ¿Es empático/a con las emociones del resto de compañeros/as?

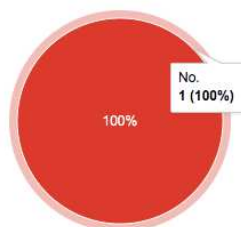
1 respuesta



● Sí.  
● No.  
● No siempre.

15. RESILIENCIA. ¿Es capaz de buscar una solución secundaria diferente si ve que su solución primaria no funciona?

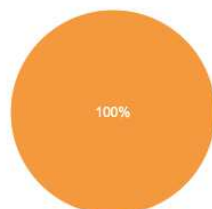
1 respuesta



● Sí.  
● No.  
● A veces.

16. RESILIENCIA. ¿Presenta motivación o interés por aspectos concretos, teniendo pequeños objetivos?

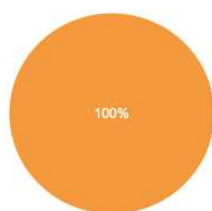
1 respuesta



● Sí.  
● No.  
● Lo desconozco.

17. RESILIENCIA. ¿Le gusta tomar decisiones?

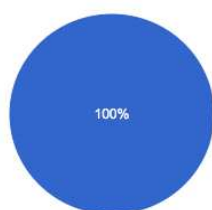
1 respuesta



● Si.  
● No.  
● Lo desconozco.

18. RESILIENCIA. ¿Tiene un buen sentido del humor?

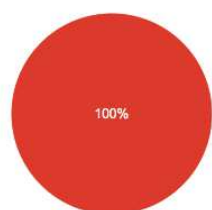
1 respuesta



● Si.  
● No.  
● Lo desconozco.

19. RESILIENCIA. ¿Es seguro/a? ¿Tiene un autoestima alta?

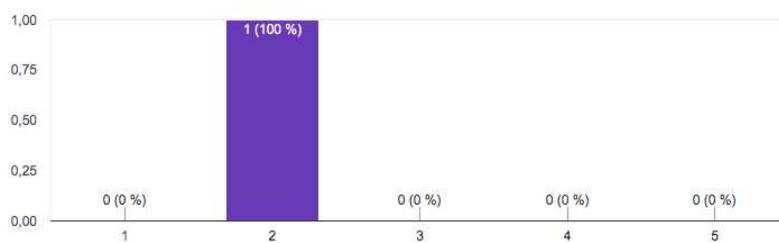
1 respuesta

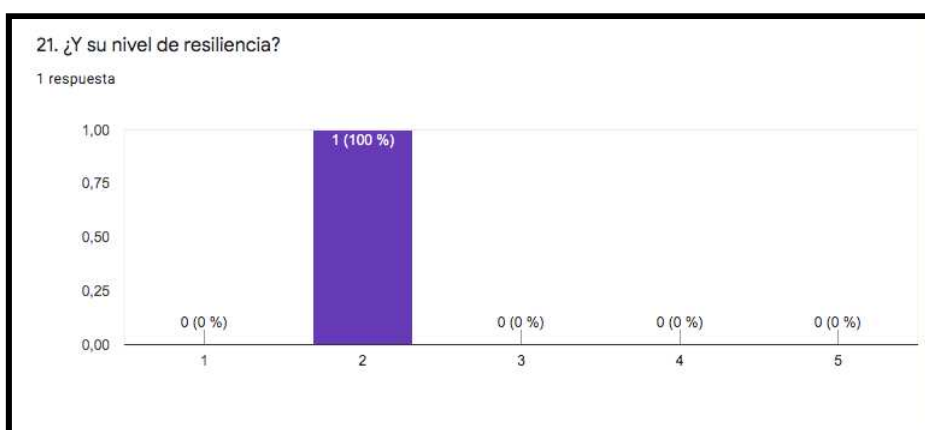


● Si.  
● No.  
● Lo desconozco.

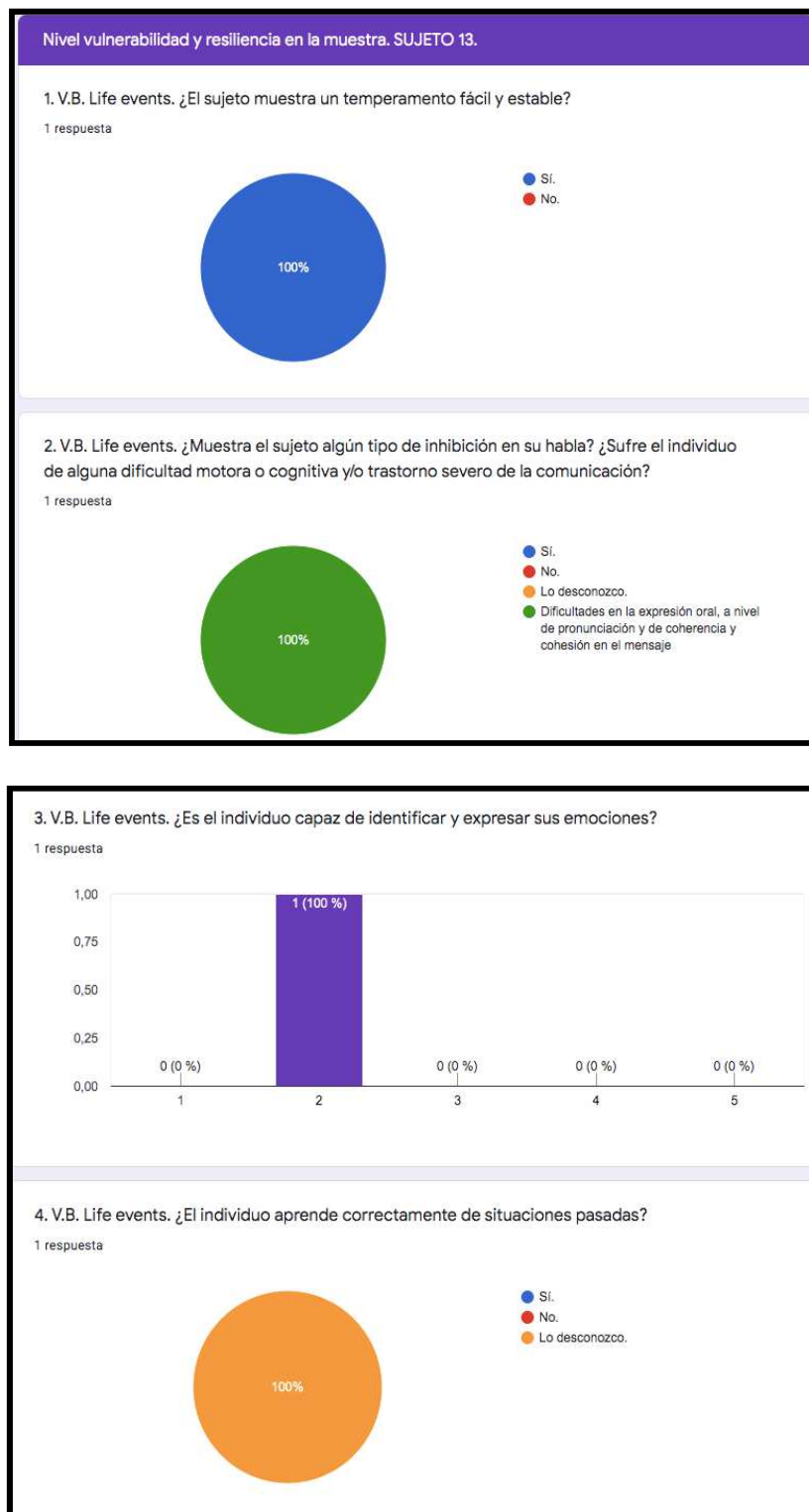
20. En general, ¿como valorarías su nivel de vulnerabilidad?

1 respuesta



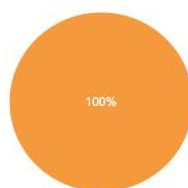


## SUJETO 17.



5. V.B. Triggering events. ¿El individuo presenta dificultades de identidad?

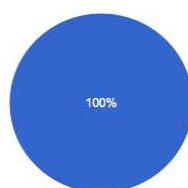
1 respuesta



● Sí.  
● No  
● Lo desconozco.

6. V.B. Triggering events. ¿El individuo tiene claro que está considerado como "bien" y "mal" y actúa en consecuencia?

1 respuesta



● Sí, y actúa en consecuencia.  
● Sí, pero no actúa en consecuencia.  
● Lo desconozco.  
● No.

7. V.B. Triggering events. ¿Es exigente consigo mismo/a? ¿Es perfeccionista?

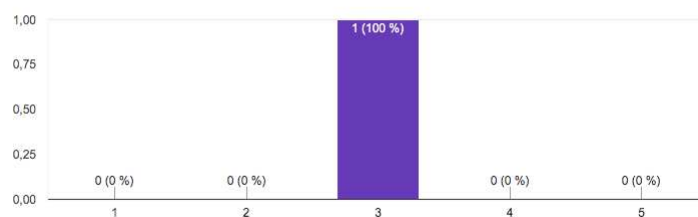
1 respuesta



● Sí.  
● No.  
● Lo desconozco.

8. V.B. Triggering events. ¿Tolera bien la frustración? ¿Es capaz de mantenerse calmado/a en una situación de crisis?

1 respuesta



9. V.B. Triggering events. ¿Respeta las normas y tiene claros los límites y valores?

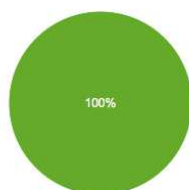
1 respuesta



● Sí.  
● No.  
● Lo desconozco.

10. V.P. Life events. ¿Es la situación familiar del individuo compleja? ¿Se encuentra el sujeto en una situación de marginación social o nivel socioeconómico muy bajo?

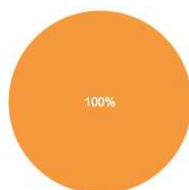
1 respuesta



● Situación familiar compleja. Situación de marginación social y nivel socioeconómico...  
● Situación familiar compleja. Situación de marginación social.  
● Situación familiar compleja. Nivel socioeconómico...  
● Situación familiar normal. Situación de...  
● Situación familiar normal. Situación de...  
● Situación familiar normal. Nivel socioeconómico...  
● Situación familiar normal. Nivel socioeconómico...  
● Lo desconozco.

11. V.P. Life events. ¿Posee el individuo una red social ejemplar y estable?

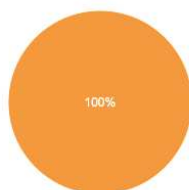
1 respuesta



● Sí.  
● No.  
● Lo desconozco.

12. V.P. Life events. ¿Recibe algún tipo de refuerzo inapropiado?

1 respuesta



● Sí.  
● No.  
● Lo desconozco.

13. V.P. Triggering events. ¿Es capaz el individuo de comunicarse con sus compañeros/as resolviendo los conflictos de manera no violenta?

1 respuesta



● Sí.  
● No.  
● A veces.

14. RESILIENCIA. ¿Es empático/a con las emociones del resto de compañeros/as?

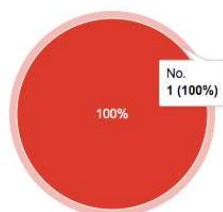
1 respuesta



● Sí.  
● No.  
● No siempre.

15. RESILIENCIA. ¿Es capaz de buscar una solución secundaria diferente si ve que su solución primaria no funciona?

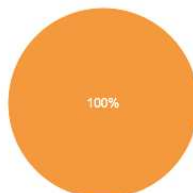
1 respuesta



● Sí.  
● No.  
● A veces.

16. RESILIENCIA. ¿Presenta motivación o interés por aspectos concretos, teniendo pequeños objetivos?

1 respuesta

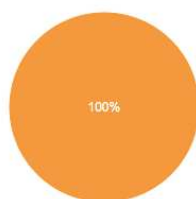


● Sí.  
● No.  
● Lo desconozco.



17. RESILIENCIA. ¿Le gusta tomar decisiones?

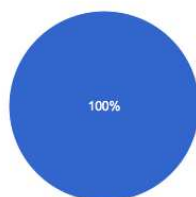
1 respuesta



● Sí.  
● No.  
● Lo desconozco.

18. RESILIENCIA. ¿Tiene un buen sentido del humor?

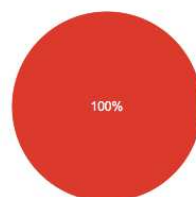
1 respuesta



● Sí.  
● No.  
● Lo desconozco.

19. RESILIENCIA. ¿Es seguro/a? ¿Tiene un autoestima alta?

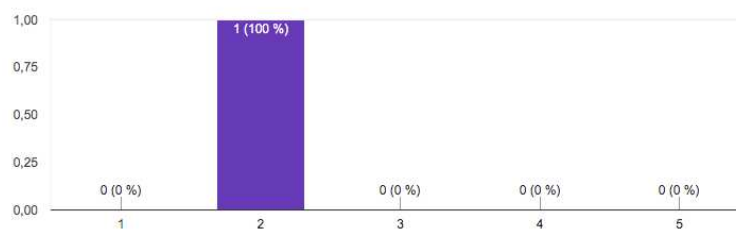
1 respuesta

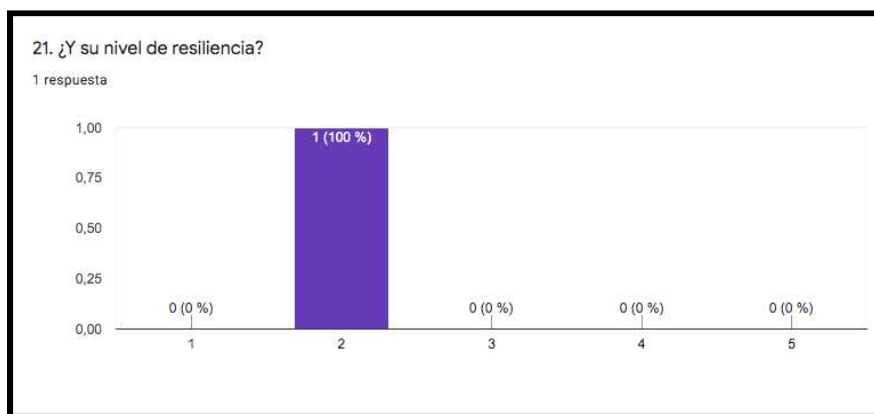


● Sí.  
● No.  
● Lo desconozco.

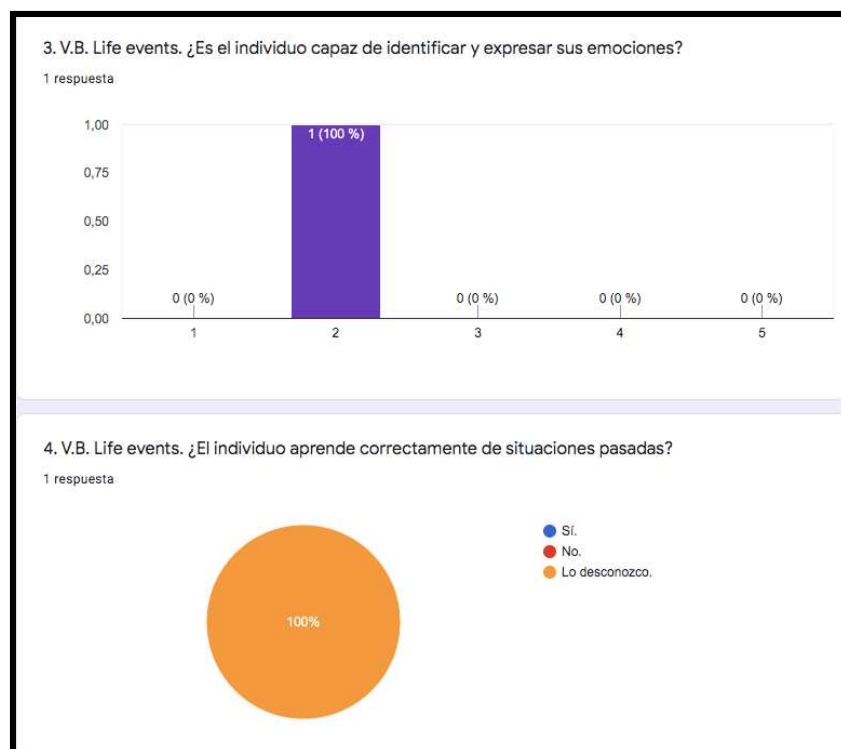
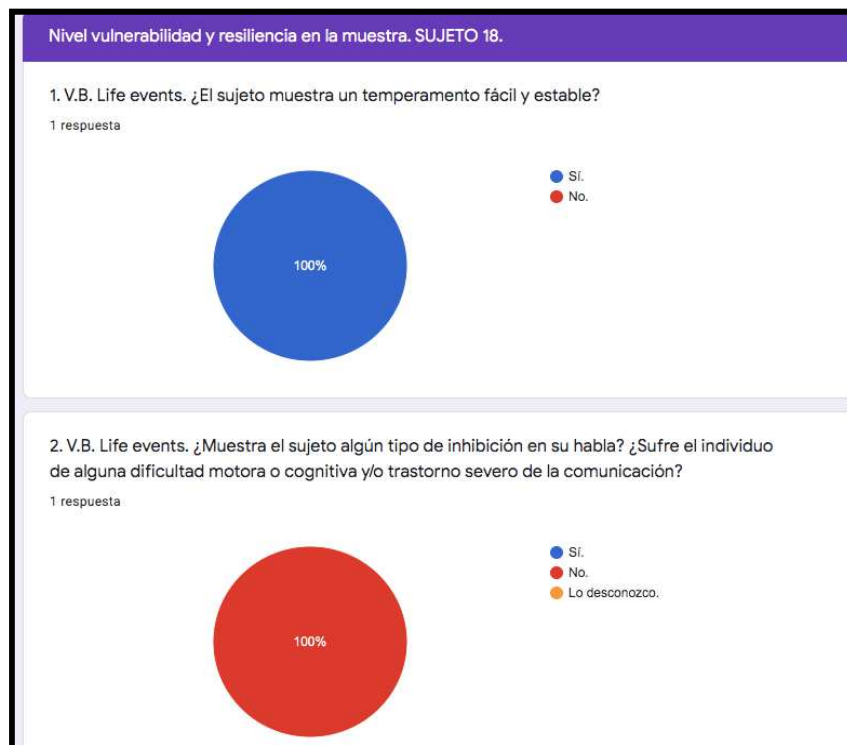
20. En general, ¿cómo valorarías su nivel de vulnerabilidad?

1 respuesta





## SUJETO 18.



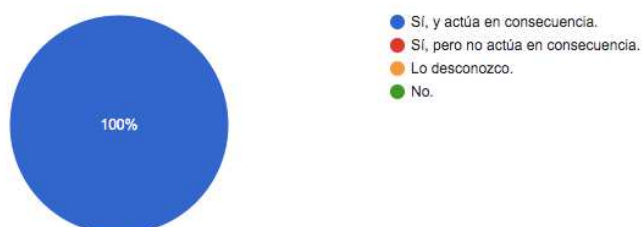
5. V.B. Triggering events. ¿El individuo presenta dificultades de identidad?

1 respuesta



6. V.B. Triggering events. ¿El individuo tiene claro que está considerado como "bien" y "mal" y actúa en consecuencia?

1 respuesta



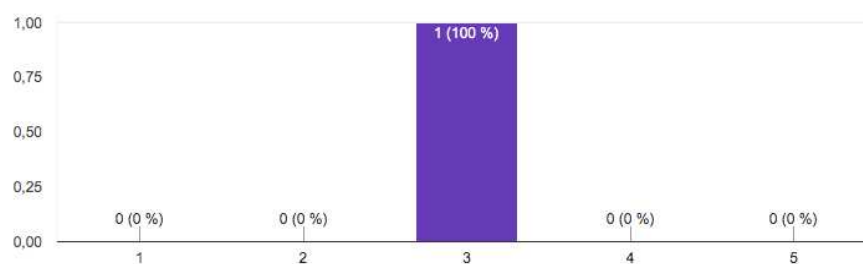
7. V.B. Triggering events. ¿Es exigente consigo mismo/a? ¿Es perfeccionista?

1 respuesta



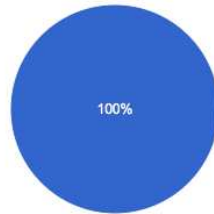
8. V.B. Triggering events. ¿Tolera bien la frustración? ¿Es capaz de mantenerse calmado/a en una situación de crisis?

1 respuesta



9. V.B. Triggering events. ¿Respetas las normas y tienes claros los límites y valores?

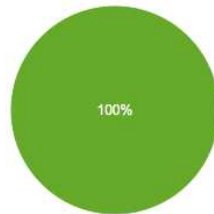
1 respuesta



- Si.
- No.
- Lo desconozco.

10. V.P. Life events. ¿Es la situación familiar del individuo compleja? ¿Se encuentra el sujeto en una situación de marginación social o nivel socioeconómico muy bajo?

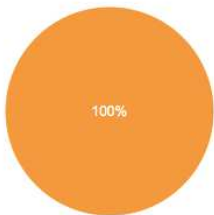
1 respuesta



- Situación familiar compleja. Situación de marginación social y nivel socioeconómico...
- Situación familiar compleja. Situación de marginación social.
- Situación familiar compleja. Nivel socioeconómico...
- Situación familiar normal. Situación de...
- Situación familiar normal. Situación de...
- Situación familiar normal. Nivel socioeconómico...
- Situación familiar normal. Nivel socioeconómico...
- Lo desconozco.

11. V.P. Life events. ¿Posee el individuo una red social ejemplar y estable?

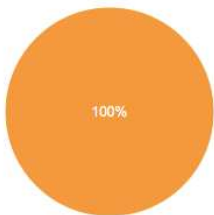
1 respuesta



- Sí.
- No.
- Lo desconozco.

12. V.P. Life events. ¿Recibe algún tipo de refuerzo inapropiado?

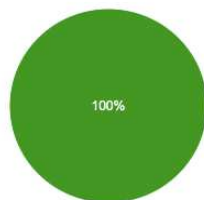
1 respuesta



- Sí.
- No.
- Lo desconozco.

13. V.P. Triggering events. ¿Es capaz el individuo de comunicarse con sus compañeros/as resolviendo los conflictos de manera no violenta?

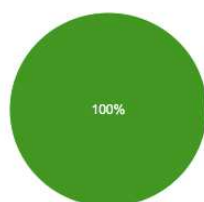
1 respuesta



- Sí.
- No.
- A veces.
- Es muy introvertido y no hay mucha comunicación con los demás.

14. RESILIENCIA. ¿Es empático/a con las emociones del resto de compañeros/as?

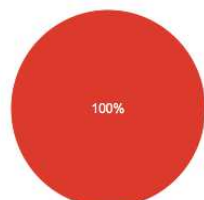
1 respuesta



- Sí.
- No.
- No siempre.
- Lo desconozco.

15. RESILIENCIA. ¿Es capaz de buscar una solución secundaria diferente si ve que su solución primaria no funciona?

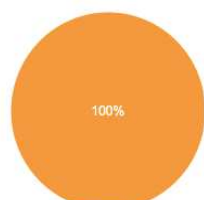
1 respuesta



- Sí.
- No.
- A veces.

16. RESILIENCIA. ¿Presenta motivación o interés por aspectos concretos, teniendo pequeños objetivos?

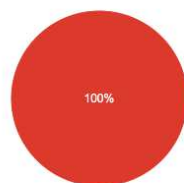
1 respuesta



- Sí.
- No.
- Lo desconozco.

17. RESILIENCIA. ¿Le gusta tomar decisiones?

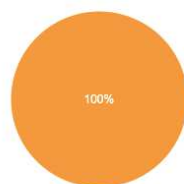
1 respuesta



● Sí.  
● No.  
● Lo desconozco.

18. RESILIENCIA. ¿Tiene un buen sentido del humor?

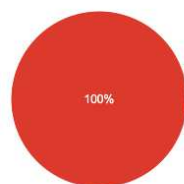
1 respuesta



● Sí.  
● No.  
● Lo desconozco.

19. RESILIENCIA. ¿Es seguro/a? ¿Tiene un autoestima alta?

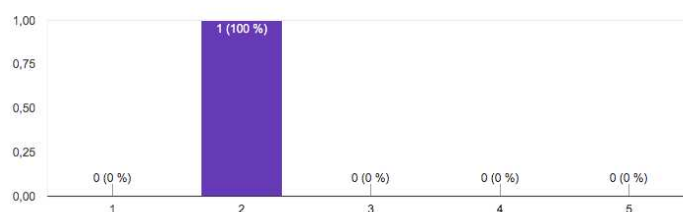
1 respuesta



● Sí.  
● No.  
● Lo desconozco.

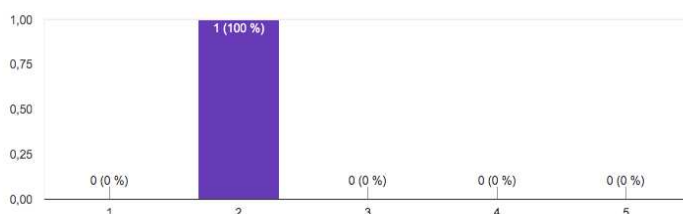
20. En general, ¿cómo valorarías su nivel de vulnerabilidad?

1 respuesta

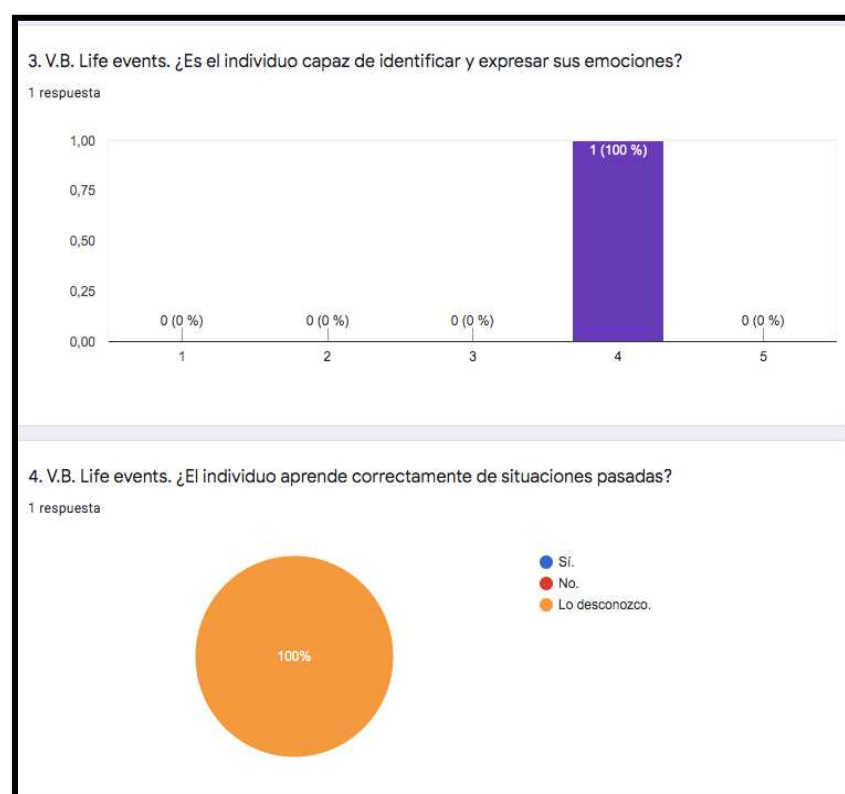
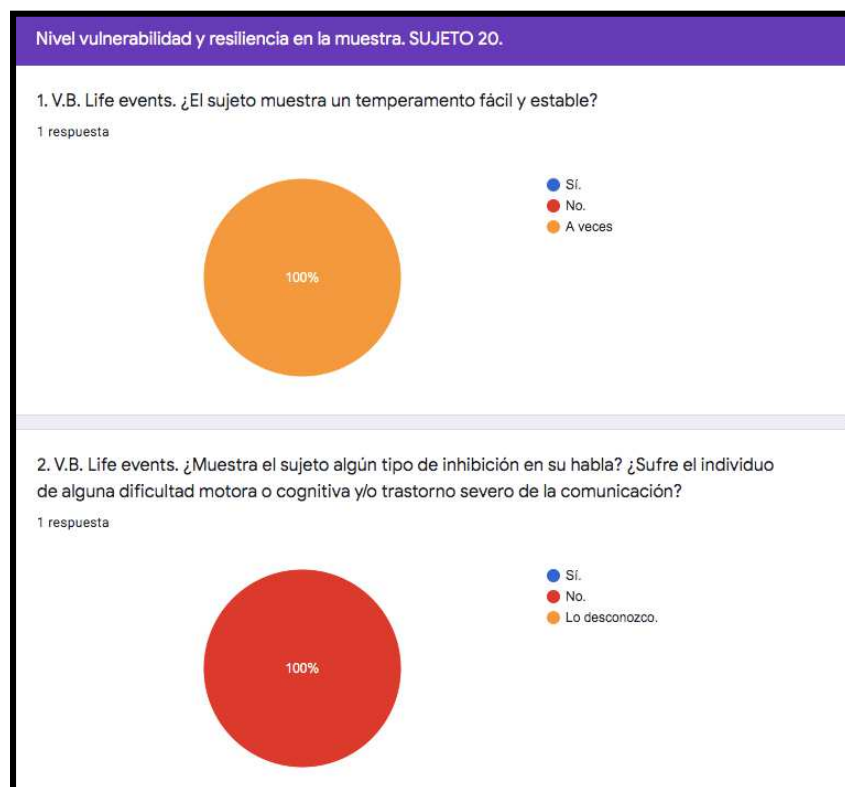


21. ¿Y su nivel de resiliencia?

1 respuesta



## SUJETO 20.





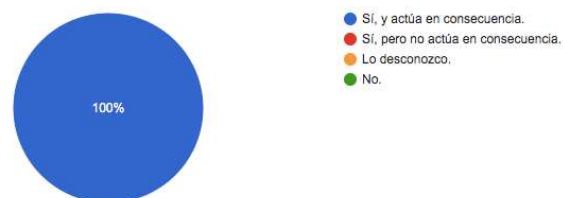
5. V.B. Triggering events. ¿El individuo presenta dificultades de identidad?

1 respuesta



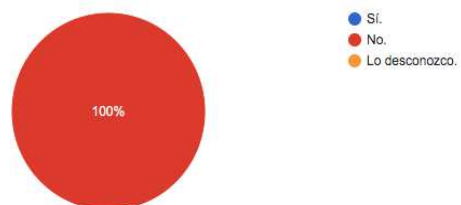
6. V.B. Triggering events. ¿El individuo tiene claro que está considerado como "bien" y "mal" y actúa en consecuencia?

1 respuesta



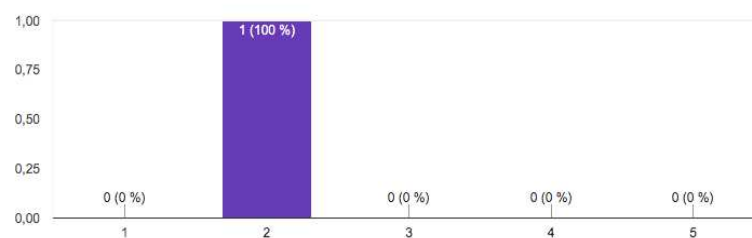
7. V.B. Triggering events. ¿Es exigente consigo mismo/a? ¿Es perfeccionista?

1 respuesta



8. V.B. Triggering events. ¿Tolera bien la frustración? ¿Es capaz de mantenerse calmado/a en una situación de crisis?

1 respuesta



9. V.B. Triggering events. ¿Respeta las normas y tiene claros los límites y valores?

1 respuesta



● Sí.  
● No.  
● Lo desconozco.

10. V.P. Life events. ¿Es la situación familiar del individuo compleja? ¿Se encuentra el sujeto en una situación de marginación social o nivel socioeconómico muy bajo?

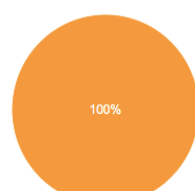
1 respuesta



● Situación familiar compleja. Situación de marginación social y nivel socioeconómico bajo  
● Situación familiar compleja. Situación de marginación social  
● Situación familiar compleja. Nivel socioeconómico bajo  
● Situación familiar normal. Situación de marginación social  
● Situación familiar normal. Situación de marginación social y nivel socioeconómico bajo  
● Situación familiar normal. Nivel socioeconómico normal  
● Situación familiar normal. Nivel socioeconómico bajo  
● Lo desconozco.

11. V.P. Life events. ¿Posee el individuo una red social ejemplar y estable?

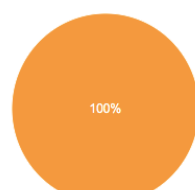
1 respuesta



● Sí.  
● No.  
● Lo desconozco.

12. V.P. Life events. ¿Recibe algún tipo de refuerzo inapropiado?

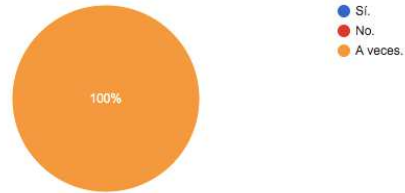
1 respuesta



● Sí.  
● No.  
● Lo desconozco.

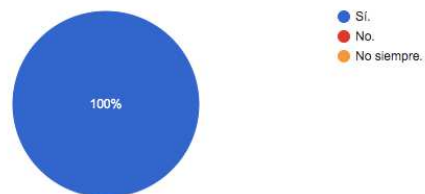
13. V.P. Triggering events. ¿Es capaz el individuo de comunicarse con sus compañeros/as resolviendo los conflictos de manera no violenta?

1 respuesta



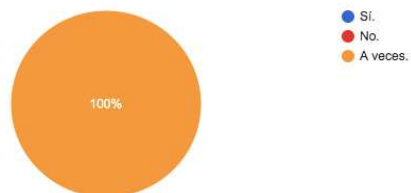
14. RESILIENCIA. ¿Es empático/a con las emociones del resto de compañeros/as?

1 respuesta



15. RESILIENCIA. ¿Es capaz de buscar una solución secundaria diferente si ve que su solución primaria no funciona?

1 respuesta



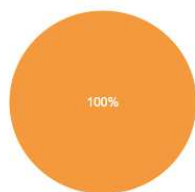
16. RESILIENCIA. ¿Presenta motivación o interés por aspectos concretos, teniendo pequeños objetivos?

1 respuesta



17. RESILIENCIA. ¿Le gusta tomar decisiones?

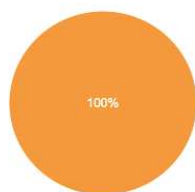
1 respuesta



● Sí.  
● No.  
● Lo desconozco.

18. RESILIENCIA. ¿Tiene un buen sentido del humor?

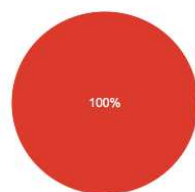
1 respuesta



● Sí.  
● No.  
● Lo desconozco.

19. RESILIENCIA. ¿Es seguro/a? ¿Tiene un autoestima alta?

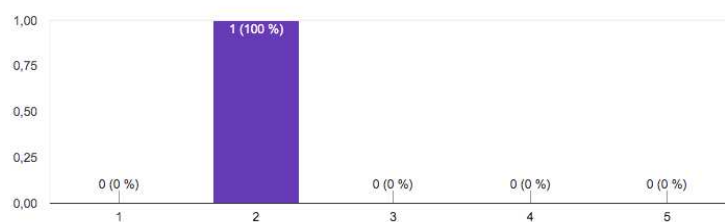
1 respuesta

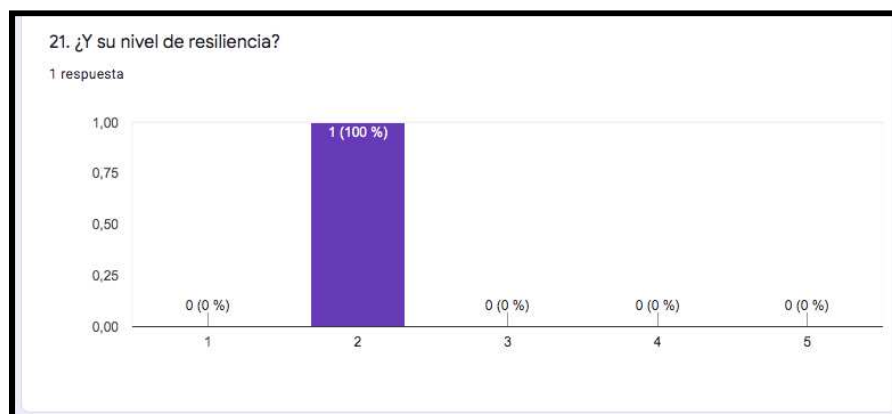


● Sí.  
● No.  
● Lo desconozco.

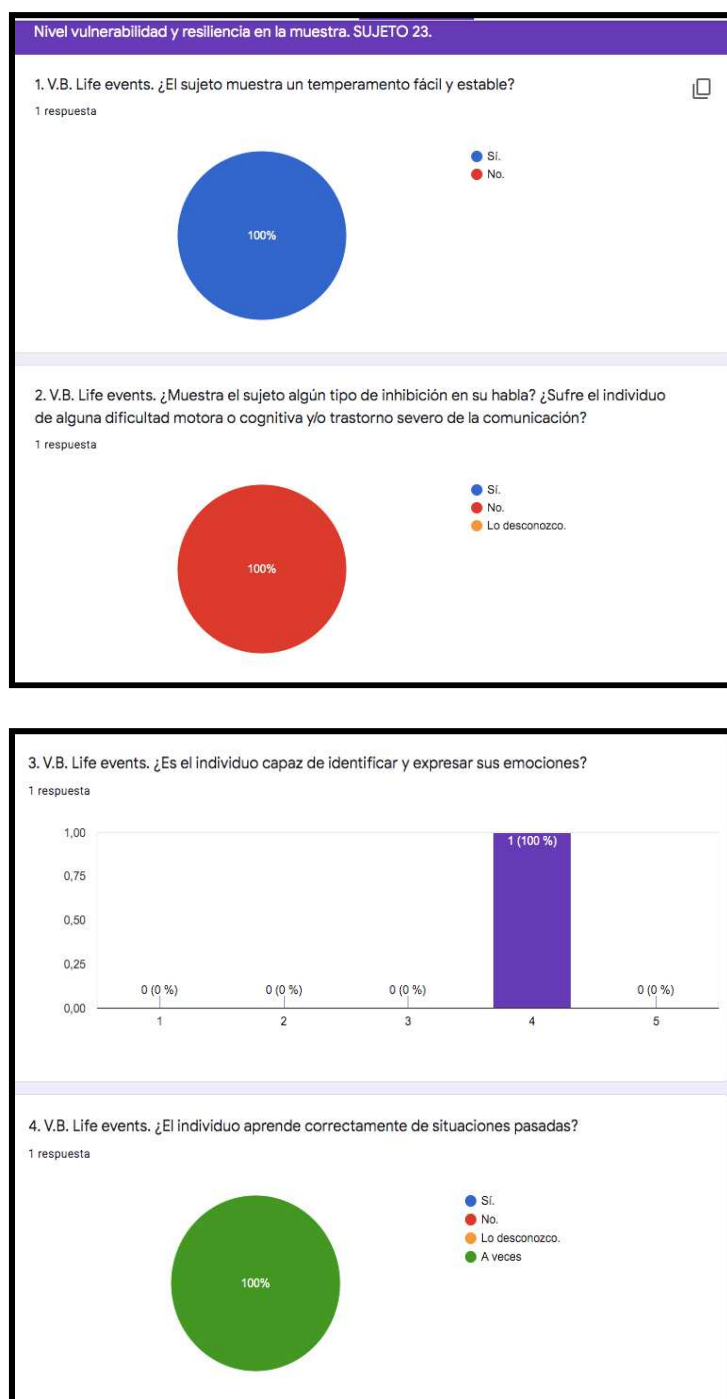
20. En general, ¿como valorarías su nivel de vulnerabilidad?

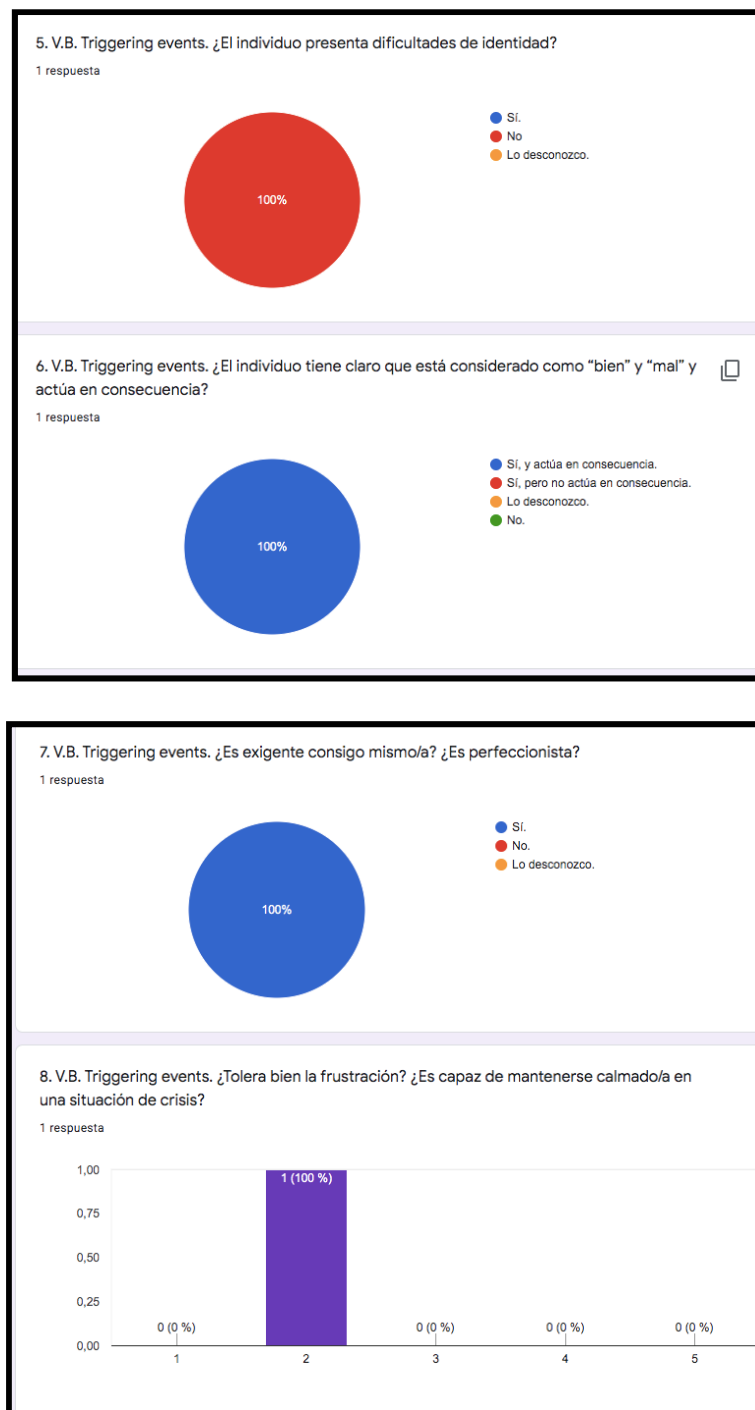
1 respuesta





## SUJETO 23.





9. V.B. Triggering events. ¿Respetas las normas y tiene claros los límites y valores?

1 respuesta



● Si.  
● No.  
● Lo desconozco.

10. V.P. Life events. ¿Es la situación familiar del individuo compleja? ¿Se encuentra el sujeto en una situación de marginación social o nivel socioeconómico muy bajo?

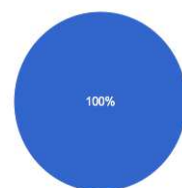
1 respuesta



● Situación familiar compleja. Situación de marginación social y nivel socioeconómico muy bajo.  
● Situación familiar compleja. Situación de marginación social.  
● Situación familiar compleja. Nivel socioeconómico muy bajo.  
● Situación familiar normal. Situación de marginación social.  
● Situación familiar normal. Situación de marginación social y nivel socioeconómico muy bajo.  
● Situación familiar normal. Nivel socioeconómico muy bajo.  
● Situación familiar normal. Nivel socioeconómico bajo.  
● Lo desconozco.

11. V.P. Life events. ¿Posee el individuo una red social ejemplar y estable?

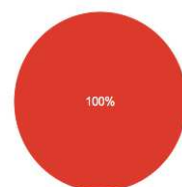
1 respuesta



● Si.  
● No.  
● Lo desconozco.

12. V.P. Life events. ¿Recibe algún tipo de refuerzo inapropiado?

1 respuesta

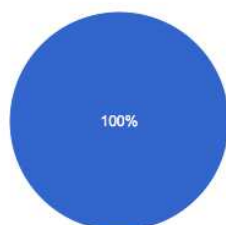


● Si.  
● No.  
● Lo desconozco.



13. V.P. Triggering events. ¿Es capaz el individuo de comunicarse con sus compañeros/as resolviendo los conflictos de manera no violenta?

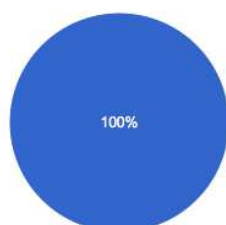
1 respuesta



● Sí.  
● No.  
● A veces.

14. RESILIENCIA. ¿Es empático/a con las emociones del resto de compañeros/as?

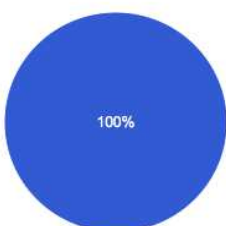
1 respuesta



● Sí.  
● No.  
● No siempre.

15. RESILIENCIA. ¿Es capaz de buscar una solución secundaria diferente si ve que su solución primaria no funciona?

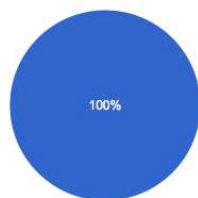
1 respuesta



● Sí.  
● No.  
● A veces.

16. RESILIENCIA. ¿Presenta motivación o interés por aspectos concretos, teniendo pequeños objetivos?

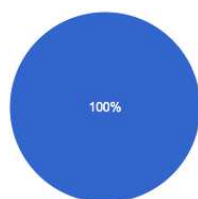
1 respuesta



● Sí.  
● No.  
● Lo desconozco.

17. RESILIENCIA. ¿Le gusta tomar decisiones?

1 respuesta



● Sí.  
● No.  
● Lo desconozco.

18. RESILIENCIA. ¿Tiene un buen sentido del humor?

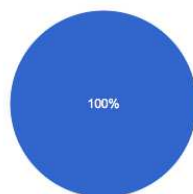
1 respuesta



● Sí.  
● No.  
● Lo desconozco.

19. RESILIENCIA. ¿Es seguro/a? ¿Tiene un autoestima alta?

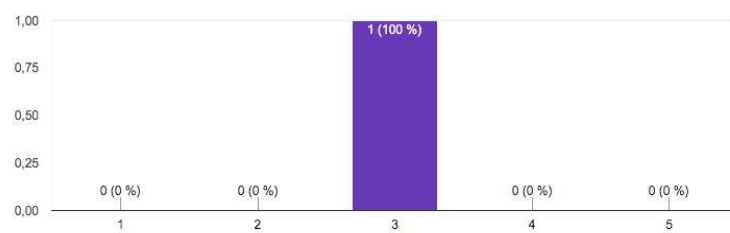
1 respuesta



● Sí.  
● No.  
● Lo desconozco.

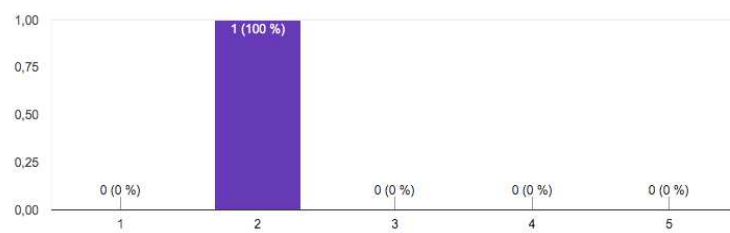
20. En general, ¿cómo valorarías su nivel de vulnerabilidad?

1 respuesta



21. ¿Y su nivel de resiliencia?

1 respuesta



## C) Resultados de la observación directa.

SUJETO 3.		
PERFIL ACADÉMICO.	PERFIL PERSONAL.	PERFIL SOCIAL.
<i>En el aula</i>	<i>En el aula</i>	<i>En el aula</i>
<i>Participación. I.</i>  <i>Comprensión narrativa. S.</i>  <i>Expresión oral. I.</i>  <i>Autonomía en la realización de tareas. I.</i>	<i>Reconoce y expresa sus sentimientos y emociones. S.</i>  <i>Es consciente de sus puntos fuertes. I.</i>  <i>Grado de motivación e interés. I.</i>  <i>Se adapta a los cambios de dinámica. I.</i>	<i>Pertenencia a un entorno social estable y protector. S.</i>  <i>Diferencia y empatiza con los sentimientos y emociones de los/as demás y sus causas. S.</i>  <i>Respeto las normas de convivencia. E.</i>  <i>Fomenta un buen clima emocional en el aula. S.</i>
<i>En el patio</i>	<i>En el patio</i>	<i>En el patio</i>
<i>Comprende y respeta las normas de los juegos. E.</i>  <i>Cuida los materiales. E.</i>  <i>Respeto su turno. E.</i>  <i>Finaliza los juegos que empieza. I.</i>	<i>¿Qué tipo de juego prefiere?</i> <b><i>Juego reglado, con instrucciones. Suele preferir la compañía adulta que la de sus compañeros/as.</i></b>  <i>Inicia él/ella los juegos. I.</i>  <i>Confía en sus posibilidades a la hora de jugar. I.</i>  <i>Es creativo/a en sus juegos. I.</i>	<i>Resuelve sus conflictos o los/as de los/as demás de forma no violenta. S.</i>  <i>Establece relaciones de amistad con otros/as niños/as. S.</i>  <i>¿Buscan los/as otros/as niños/as su compañía?</i> <b><i>En contadas ocasiones.</i></b>  <i>¿Prefiere jugar solo/a o en compañía? Sola o en compañía adulta. No suele buscar la</i>

		<b><i>interacción con sus compañeros/as.</i></b>
	OTRAS OBSERVACIONES	
<p>El sujeto ha dejado de venir a clase desde las vacaciones de Carnaval. Es una persona muy dependiente, siempre busca la aprobación del/la adulto/a, dejando de lado cualquier tipo de actividad si no recibe algún comentario positivo su parte. En general, no es una niña muy alegre, es muy sensible y tiende a llorar mucho cuando algún/a compañero/a le dice algo que no le gusta. Le cuesta bastante concentrarse cuando toca trabajar de forma individual.</p>		

SUJETO 6.		
PERFIL ACADÉMICO.	PERFIL PERSONAL.	PERFIL SOCIAL.
<i>En el aula</i>	<i>En el aula</i>	<i>En el aula</i>
<i>Participación. I.</i> <i>Comprensión narrativa. S.</i> <i>Expresión oral. S.</i> <i>Autonomía en la realización de tareas. S.</i>	<i>Reconoce y expresa sus sentimientos y emociones. I.</i> <i>Es consciente de sus puntos fuertes. E.</i> <i>Grado de motivación e interés. I.</i> <i>Se adapta a los cambios de dinámica. I.</i>	<i>Pertenencia a un entorno social estable y protector: S.</i> <i>Diferencia y empatiza con los sentimientos y emociones de los/as demás y sus causas. I.</i> <i>Respeto las normas de convivencia. I.</i> <i>Fomenta un buen clima emocional en el aula. I.</i>
<i>En el patio</i>	<i>En el patio</i>	<i>En el patio</i>
<i>Comprende y respeta las normas de los juegos. I.</i> <i>Cuida los materiales. I.</i> <i>Respeto su turno. I.</i> <i>Finaliza los juegos que empieza. E.</i>	<i>¿Qué tipo de juego prefiere?</i> <b><i>Todo aquel que implique correr o saltar. Suele recurrir a juegos simbólicos violentos con el sujeto 17.</i></b> <i>Inicia él/ella los juegos. E.</i> <i>Confía en sus posibilidades a la hora de jugar. E.</i> <i>Es creativo/a en sus juegos. S.</i>	<i>Resuelve sus conflictos o los/as de los/as demás de forma no violenta. I.</i> <i>Establece relaciones de amistad con otros/as niños/as. S.</i> <i>¿Buscan los/as otros/as niños/as su compañía? S.</i> <i>¿Prefiere jugar solo/a o en compañía? Siempre quiere jugar en compañía del sujeto 10 y el 20, si no, prefiere jugar solo.</i>

	OTRAS OBSERVACIONES	
<p>Forma parte del grupo que conforman los sujeto 10 y 20. Se intervino con una separación en dicho grupo ya que, especialmente con el sujeto 20, le trata muy mal, insultándole y pegándole. El sujeto 20 le defiende delante de todo el mundo, aún a sabiendas de que no es lo correcto. Tiene un comportamiento violento, suele expresar su frustración pegando a otros/as compañeros/as o rompiendo cosas. Muchas veces es consciente de que está enfadado y lo comunica, pero no sabe autogestionarse.</p> <p>En ocasiones utiliza palabras fuera de contexto y expresiones violentas, suponemos que por imitación a escenas que ha visto anteriormente.</p> <p>No hace caso a las instrucciones, no entiende el respeto a las normas y límites. No razona ni argumenta, simplemente impone su posición, la cual es seguida por varios/as alumnos/as. Aún así, conoce la diferencia entre mal y bien y muchas veces se arrepiente tras realizar un acto violento. Es muy cariñoso, siempre pide a la profesora que se siente con él y le lea historias. Confía mucho en sus posibilidades y tiene un gran sentido de la iniciativa.</p>		

SUJETO 9.		
PERFIL ACADÉMICO.	PERFIL PERSONAL.	PERFIL SOCIAL.
<i>En el aula</i>	<i>En el aula</i>	<i>En el aula</i>
<i>Participación. E.</i> <i>Comprensión narrativa. E.</i> <i>Expresión oral. E.</i> <i>Autonomía en la realización de tareas. E.</i>	<i>Reconoce y expresa sus sentimientos y emociones. S.</i> <i>Es consciente de sus puntos fuertes. E.</i> <i>Grado de motivación e interés. E.</i> <i>Se adapta a los cambios de dinámica. E.</i>	<i>Pertenencia a un entorno social estable y protector. E.</i> <i>Diferencia y empatiza con los sentimientos y emociones de los/as demás y sus causas. S.</i> <i>Respeto las normas de convivencia. S.</i> <i>Fomenta un buen clima emocional en el aula. S.</i>
<i>En el patio</i>	<i>En el patio</i>	<i>En el patio</i>
<i>Comprende y respeta las normas de los juegos. E.</i> <i>Cuida los materiales. S.</i> <i>Respeto su turno. E.</i> <i>Finaliza los juegos que empieza. E.</i>	<i>¿Qué tipo de juego prefiere? <b>Reglado, con normas y en el que se pueda expresar corporalmente; el escondite, el pilla-pilla, etc. Suele tomar el liderazgo de la actividad</b></i> <i>Inicia él/ella los juegos. E.</i> <i>Confía en sus posibilidades a la hora de jugar. E.</i> <i>Es creativo/a en sus juegos. S.</i>	<i>Resuelve sus conflictos o los/as de los/as demás de forma no violenta. S.</i> <i>Establece relaciones de amistad con otros/as niños/as. S.</i> <i>¿Buscan los/as otros/as niños/as su compañía? E.</i> <i>¿Prefiere jugar solo/a o en compañía? <b>En compañía. Tiene unas habilidades interpersonales muy buenas, aunque suele pedir a los/as adultos/as que jueguen con el, no le importa jugar con quien</b></i>



		<b><i>sea, se lleva bien con todos/as los/as niños/as.</i></b>
	OTRAS OBSERVACIONES	
<p>El sujeto vive en un piso tutelado desde hace poco tiempo con su hermano y otros/as niños/as del colegio.</p> <p>Las educadoras sociales han creado un ambiente protector y el sujeto confía en sus compañeros/as y en sus tutores/as, expresando sus sentimientos de manera muy intensa, aunque en ocasiones tiene dificultades para autogestionarlos.</p> <p>Se podría decir que ha cambiado su entorno inestable y complejo por uno de confianza.</p> <p>Se adapta a cualquier situación y es muy autónomo.</p> <p>Académicamente es muy inteligente, siempre recuerda las normas y reglas de los juegos a sus compañeros/as, destaca por su gran memoria visual. Prefiere jugar con adultos, es muy cariñoso, aunque no es dependiente. En general, suele estar alegre y tiene un gran sentido del humor.</p> <p>Es muy nervioso y no le gusta no encontrar la solución, por lo que siempre que empieza algo lo acaba, cueste lo que le cueste. Gran sentido de la iniciativa.</p>		

SUJETO 10.		
PERFIL ACADÉMICO.	PERFIL PERSONAL.	PERFIL SOCIAL.
<i>En el aula</i>	<i>En el aula</i>	<i>En el aula</i>
<i>Participación: I.</i> <i>Comprensión narrativa: S.</i> <i>Expresión oral: S.</i> <i>Autonomía en la realización de tareas: E.</i>	<i>Reconoce y expresa sus sentimientos y emociones. I.</i> <i>Es consciente de sus puntos fuertes. S.</i> <i>Grado de motivación e interés. S.</i> <i>Se adapta a los cambios de dinámica. I.</i>	<i>Pertenencia a un entorno social estable y protector. E.</i> <i>Diferencia y empatiza con los sentimientos y emociones de los/as demás y sus causas. I.</i> <i>Respeto las normas de convivencia. I.</i> <i>Fomenta un buen clima emocional en el aula. I.</i>
<i>En el patio</i>	<i>En el patio</i>	<i>En el patio</i>
<i>Comprende y respeta las normas de los juegos. S.</i> <i>Cuida los materiales. S.</i> <i>Respeto su turno. I.</i> <i>Finaliza los juegos que empieza. I.</i>	<i>¿Qué tipo de juego prefiere? <b>Todo aquel que no tenga normas muy estrictas.</b></i> <i>Inicia él/ella los juegos. S.</i> <i>Confía en sus posibilidades a la hora de jugar. S.</i> <i>Es creativo/a en sus juegos. S.</i>	<i>Resuelve sus conflictos o los/as de los/as demás de forma no violenta. I.</i> <i>Establece relaciones de amistad con otros/as niños/as. S.</i> <i>¿Buscan los/as otros/as niños/as su compañía? S.</i> <i>¿Prefiere jugar solo/a o en compañía? <b>En compañía, aunque se suele juntar siempre con los/as mismos/as compañeros/as, los sujetos 6 y 20.</b></i>

	OTRAS OBSERVACIONES	
<p>Integrante del grupo conformado por los sujetos 6 y 20. Tiene problemas de audición, lo que hace que en ocasiones no entienda las normas e instrucciones. Aún así, muchas veces las comprende y no las sigue, encontrando divertido el desafiar las normas. Es muy nervioso y le gustan los juegos que impliquen moverse. No es violento, pero muchas veces actúa con violencia porque no acaba de entender que eso no es correcto o por imitación a otros/as.</p> <p>Es muy inteligente, cuando ve que el sujeto 20 está en el aula, se va para dejarle jugar a ella, ya que se les prohibió jugar juntos. No autogestiona sus emociones y tampoco suele expresarlas.</p>		

SUJETO 12.		
PERFIL ACADÉMICO.	PERFIL PERSONAL.	PERFIL SOCIAL.
<i>En el aula</i>	<i>En el aula</i>	<i>En el aula</i>
<i>Participación. S.</i> <i>Comprensión narrativa. I.</i> <i>Expresión oral. S.</i> <i>Autonomía en la realización de tareas. S.</i>	<i>Reconoce y expresa sus sentimientos y emociones. E.</i> <i>Es consciente de sus puntos fuertes. E.</i> <i>Grado de motivación e interés. S.</i> <i>Se adapta a los cambios de dinámica. E.</i>	<i>Pertenencia a un entorno social estable y protector. E.</i> <i>Diferencia y empatiza con los sentimientos y emociones de los/as demás y sus causas. E.</i> <i>Respeto las normas de convivencia. S.</i> <i>Fomenta un buen clima emocional en el aula. S.</i>
<i>En el patio</i>	<i>En el patio</i>	<i>En el patio</i>
<i>Comprende y respeta las normas de los juegos. S.</i> <i>Cuida los materiales. S.</i> <i>Respeto su turno. I.</i> <i>Finaliza los juegos que empieza. I.</i>	<i>¿Qué tipo de juego prefiere?</i> <b><i>Le gusta el juego simbólico y las carreras en el patio.</i></b> <i>Inicia él/ella los juegos. E.</i> <i>Confía en sus posibilidades a la hora de jugar. S.</i> <i>Es creativo/a en sus juegos. I.</i>	<i>Resuelve sus conflictos o los/as de los/as demás de forma no violenta. S.</i> <i>Establece relaciones de amistad con otros/as niños/as. S.</i> <i>¿Buscan los/as otros/as niños/as su compañía? S.</i> <i>¿Prefiere jugar solo/a o en compañía? En compañía, es muy sociable.</i>
	OTRAS OBSERVACIONES	

De lengua materna diferente al castellano, muchas veces no entiende las instrucciones que se le dan. Tiene muy buen humor, no le gustan los juegos muy estructurados ni con muchas reglas, ya que ni las comprende, ni suele respetar su turno de habla o participación. No le importa dejar sin acabar lo que ha empezado, ni se suele concentrar al realizar tareas. Siempre pide ayuda a sus compañeros/as o profesor/a. Expresa sus estados de ánimo con gran facilidad mediante lenguaje no verbal, y es muy empática con las emociones del resto. Es muy sensible y le afectan mucho las opiniones del resto. Tiene una hermana de tres años en el colegio a la que cuida mucho.

SUJETO 13.		
PERFIL ACADÉMICO.	PERFIL PERSONAL.	PERFIL SOCIAL.
<i>En el aula</i>	<i>En el aula</i>	<i>En el aula</i>
<i>Participación. I.</i> <i>Comprensión narrativa. I.</i> <i>Expresión oral. I.</i> <i>Autonomía en la realización de tareas. I.</i>	<i>Reconoce y expresa sus sentimientos y emociones. S.</i> <i>Es consciente de sus puntos fuertes. I.</i> <i>Grado de motivación e interés. I.</i> <i>Se adapta a los cambios de dinámica. E.</i>	<i>Pertenencia a un entorno social estable y protector. E.</i> <i>Diferencia y empatiza con los sentimientos y emociones de los/as demás y sus causas. S.</i> <i>Respeto las normas de convivencia. E.</i> <i>Fomenta un buen clima emocional en el aula. S.</i>
<i>En el patio</i>	<i>En el patio</i>	<i>En el patio</i>
<i>Comprende y respeta las normas de los juegos I.</i> <i>Cuida los materiales: E.</i> <i>Respeto su turno: I.</i> <i>Finaliza los juegos que empieza: I.</i>	<i>¿Qué tipo de juego prefiere? <b>Simbólico o cualquiera que no tenga reglas, correr o saltar.</b></i> <i>Inicia él/ella los juegos: I.</i> <i>Confía en sus posibilidades a la hora de jugar: S.</i> <i>Es creativo/a en sus juegos: I.</i>	<i>Resuelve sus conflictos o los/as de los/as demás de forma no violenta: E.</i> <i>Establece relaciones de amistad con otros/as niños/as: E.</i> <i>¿Buscan los/as otros/as niños/as su compañía? E.</i> <i>¿Prefiere jugar solo/a o en compañía? <b>En compañía, es muy sociable.</b></i>
	OTRAS OBSERVACIONES	

De lengua materna diferente a la castellana, tiene grandes problemas con el idioma, no entiende la mayoría de instrucciones que se le dan y que es incapaz de expresarse oralmente con coherencia. Debido a una enfermedad, estuvo mucho tiempo sin venir a clase. No suele prestar atención a las actividades que hace ni las acaba, suele merodear por el aula en busca del sujeto 12 ya que tienen la misma lengua materna y se entienden. Prefiere el juego libre, no se concentra cuando se propone cualquier tarea de trabajo y suele demandar mucha atención del/la adulto/a.

A pesar de las dificultades que tiene en comunicarse, es muy cariñosa y sociable, puede jugar con quien sea porque se lleva bien con todos sus compañeros/as.

SUJETO 17.		
PERFIL ACADÉMICO.	PERFIL PERSONAL.	PERFIL SOCIAL.
<i>En el aula</i>	<i>En el aula</i>	<i>En el aula</i>
<i>Participación. I.</i> <i>Comprensión narrativa. S.</i> <i>Expresión oral. S.</i> <i>Autonomía en la realización de tareas. S.</i>	<i>Reconoce y expresa sus sentimientos y emociones. I.</i> <i>Es consciente de sus puntos fuertes. I.</i> <i>Grado de motivación e interés. I.</i> <i>Se adapta a los cambios de dinámica. S.</i>	<i>Pertenencia a un entorno social estable y protector. S.</i> <i>Diferencia y empatiza con los sentimientos y emociones de los/as demás y sus causas. I.</i> <i>Respeto las normas de convivencia. I.</i> <i>Fomenta un buen clima emocional en el aula. I.</i>
<i>En el patio</i>	<i>En el patio</i>	<i>En el patio</i>
<i>Comprende y respeta las normas de los juegos I.</i> <i>Cuida los materiales: I.</i> <i>Respeto su turno: S.</i> <i>Finaliza los juegos que empieza: S.</i>	<i>¿Qué tipo de juego prefiere?</i> <b>Los juegos que impliquen movimiento y en los que no haya que seguir reglas. Suele recurrir a juegos simbólicos violentos imitando al sujeto 6.</b> <i>Inicia él/ella los juegos: I.</i> <i>Confía en sus posibilidades a la hora de jugar: I.</i> <i>Es creativo/a en sus juegos: I.</i>	<i>Resuelve sus conflictos o los/as de los/as demás de forma no violenta: I.</i> <i>Establece relaciones de amistad con otros/as niños/as: S.</i> <i>¿Buscan los/as otros/as niños/as su compañía? En ocasiones, aunque normalmente siempre se rodea de los/as mismos/as compañeros/as.</i> <i>¿Prefiere jugar solo/a o en compañía? En compañía, no sabe jugar solo y</i>



		<i>cuando juega con los/as demás suele imitar lo que ellos/as hacen.</i>
	OTRAS OBSERVACIONES	
<p>El sujeto tiene problemas de identidad, se limita a copiar las acciones del sujeto 6. Nunca expresa su opinión y cuando se le recuerdan los límites y normas o se le llama la atención por no cumplirlos simplemente asiente y sonríe, sin decir nada. Sabe lo que está bien y mal y comprende las normas, pero no las sigue cuando los/as otros/as no las siguen. Su situación familiar es compleja, emigró de otro país y sus padres se han separado hace poco. Tiene una hermana en el colegio, que le cuida mucho.</p> <p>No expresa sus emociones, ni siquiera cuando se frustra.</p>		

SUJETO 18.		
PERFIL ACADÉMICO.	PERFIL PERSONAL.	PERFIL SOCIAL.
<i>En el aula</i>	<i>En el aula</i>	<i>En el aula</i>
<i>Participación. I.</i> <i>Comprensión narrativa. S.</i> <i>Expresión oral. I.</i> <i>Autonomía en la realización de tareas. I.</i>	<i>Reconoce y expresa sus sentimientos y emociones. I.</i> <i>Es consciente de sus puntos fuertes. I.</i> <i>Grado de motivación e interés. I.</i> <i>Se adapta a los cambios de dinámica. S.</i>	<i>Pertenencia a un entorno social estable y protector. E.</i> <i>Diferencia y empatiza con los sentimientos y emociones de los/as demás y sus causas. S.</i> <i>Respeto las normas de convivencia. E.</i> <i>Fomenta un buen clima emocional en el aula. S.</i>
<i>En el patio</i>	<i>En el patio</i>	<i>En el patio</i>
<i>Comprende y respeta las normas de los juegos. S.</i> <i>Cuida los materiales: E.</i> <i>Respeto su turno: S.</i> <i>Finaliza los juegos que empieza: I.</i>	<i>¿Qué tipo de juego prefiere?</i> <i>Aquel en el que su presencia no se note mucho, no le gusta el juego simbólico o dinámicas donde él tenga un papel claro y definido.</i> <i>Inicia él/ella los juegos: I.</i> <i>Confía en sus posibilidades a la hora de jugar: I.</i> <i>Es creativo/a en sus juegos: S.</i>	<i>Resuelve sus conflictos o los/as de los/as demás de forma no violenta: E.</i> <i>Establece relaciones de amistad con otros/as niños/as: I.</i> <i>¿Buscan los/as otros/as niños/as su compañía?</i> <i>Pasa muy desapercibido, en muy pocas ocasiones y la mayoría de veces es su hermana quien busca su presencia.</i>

		<i>¿Prefiere jugar solo/a o en compañía? <b>En compañía de su hermana o con sus compañeros/as, pero siempre siguiendo sus acciones, sin tomar el liderazgo o la iniciativa.</b></i>
	OTRAS OBSERVACIONES	
<p>Su melliza está en el aula, es el sujeto 19. Se trata de un niño muy introvertido que apenas habla, en principio se pensó que podía ser debido a la falta de comprensión del idioma, pero en su casa se habla castellano y sí que entiende los mensajes de los/as demás, aunque no reaccione a ellos. Está muy unido a su hermana, su estado de humor es estable, aunque no suele expresar sus sentimientos. Casi nunca se frustra ni llora.</p> <p>Por otra parte, respeta las normas y límites y entiende qué está bien y mal, actuando siempre en consecuencia. Estuvo dos semanas sin venir a la escuela debido a un viaje a su país natal y a la vuelta comenzó a soltarse más.</p> <p>Tiene una autoestima más bien baja, no confía en sus posibilidades al realizar las tareas, pero tampoco pide ayuda.</p>		

SUJETO 19.		
PERFIL ACADÉMICO.	PERFIL PERSONAL.	PERFIL SOCIAL.
<i>En el aula</i>	<i>En el aula</i>	<i>En el aula</i>
<i>Participación. I.</i> <i>Comprensión narrativa. E.</i> <i>Expresión oral. S.</i> <i>Autonomía en la realización de tareas. I.</i>	<i>Reconoce y expresa sus sentimientos y emociones. I.</i> <i>Es consciente de sus puntos fuertes. I.</i> <i>Grado de motivación e interés. I.</i> <i>Se adapta a los cambios de dinámica. S.</i>	<i>Pertenencia a un entorno social estable y protector. E.</i> <i>Diferencia y empatiza con los sentimientos y emociones de los/as demás y sus causas. S.</i> <i>Respeto las normas de convivencia. E.</i> <i>Fomenta un buen clima emocional en el aula. S.</i>
<i>En el patio</i>	<i>En el patio</i>	<i>En el patio</i>
<i>Comprende y respeta las normas de los juegos. E.</i> <i>Cuida los materiales: E.</i> <i>Respeto su turno: E.</i> <i>Finaliza los juegos que empieza: I.</i>	<i>¿Qué tipo de juego prefiere?</i> <i><b>Aquel en el que su presencia no se note mucho, no le gusta el juego simbólico o dinámicas donde ella tenga un papel claro y definido.</b></i> <i>Inicia él/ella los juegos: I.</i> <i>Confía en sus posibilidades a la hora de jugar: I.</i> <i>Es creativo/a en sus juegos: I.</i>	<i>Resuelve sus conflictos o los/as de los/as demás de forma no violenta: E.</i> <i>Establece relaciones de amistad con otros/as niños/as: S.</i> <i>¿Buscan los/as otros/as niños/as su compañía? <b>En general, pasa desapercibida. Su hermano si que le suele buscar para jugar con ella.</b></i>  <i>¿Prefiere jugar solo/a o en compañía? <b>En compañía de</b></i>

		<i>su hermano o con sus compañeros/as, pero siempre siguiendo sus acciones, sin tomar el liderazgo o la iniciativa.</i>
	OTRAS OBSERVACIONES	
<p>Melliza del sujeto 18, sus actuaciones y comportamientos son muy similares a las de su hermano. Nunca toma la iniciativa, es una niña introvertida que ha comenzado a hablar hace poco, después de meses sin apenas decir nada. Ambos hermanos son muy respetuosos con las normas y límites, comprenden los mensajes de los/as docentes y compañeros/as.</p> <p>Al igual que su hermano, se trata de una niña muy poco expresiva, diferenciándose en que no tolera el fracaso, suele llorar o mostrarse triste cuando pierde un juego o algo le sale mal. Suele tener buen humor y lo demuestra en las pocas palabras que dice.</p>		

SUJETO 20.		
PERFIL ACADÉMICO.	PERFIL PERSONAL.	PERFIL SOCIAL.
<i>En el aula</i>	<i>En el aula</i>	<i>En el aula</i>
<i>Participación. S.</i> <i>Comprensión narrativa. E.</i> <i>Expresión oral. S.</i> <i>Autonomía en la realización de tareas. S.</i>	<i>Reconoce y expresa sus sentimientos y emociones. I.</i> <i>Es consciente de sus puntos fuertes. S.</i> <i>Grado de motivación e interés. S.</i> <i>Se adapta a los cambios de dinámica. S.</i>	<i>Pertenencia a un entorno social estable y protector. S.</i> <i>Diferencia y empatiza con los sentimientos y emociones de los/as demás y sus causas. E.</i> <i>Respeto las normas de convivencia. S.</i> <i>Fomenta un buen clima emocional en el aula. S.</i>
<i>En el patio</i>	<i>En el patio</i>	<i>En el patio</i>
<i>Comprende y respeta las normas de los juegos. S.</i> <i>Cuida los materiales: S.</i> <i>Respeto su turno: S.</i> <i>Finaliza los juegos que empieza: S.</i>	<i>¿Qué tipo de juego prefiere? El juego simbólico.</i> <i>Inicia él/ella los juegos: S.</i> <i>Confía en sus posibilidades a la hora de jugar: S.</i> <i>Es creativo/a en sus juegos: S.</i>	<i>Resuelve sus conflictos o los/as de los/as demás de forma no violenta: I.</i> <i>Establece relaciones de amistad con otros/as niños/as: S.</i> <i>¿Buscan los/as otros/as niños/as su compañía? En general sí, aunque el sujeto 6 suele acaparar toda su atención.</i>

		<i>¿Prefiere jugar solo/a o en compañía? <b>En compañía, en general no le gusta estar sola. En concreto, suele buscar la compañía del sujeto 6.</b></i>
	OTRAS OBSERVACIONES	
<p>Se trata de una niña muy poco estable, muy sensible y no es capaz de expresar lo que siente. Muchas veces, si se siente triste o enfadada se frustra y entra en rabieta. Sus actuaciones y comportamientos dependen de lo que haga el sujeto 6, a pesar de que ya se realizó una intervención para separarlos. Si el sujeto 6 le trata mal, se pone triste, pero no dice nada y lo defiende a pesar de que le haya hecho daño. No tiene capacidad de autogestionarse, ante las emociones negativas simplemente se bloquea. Tiene una autoestima muy baja y no suele iniciar los juegos. Se deja llevar por lo que hagan el resto de sus compañeros/as.</p>		

SUJETO 23.		
PERFIL ACADÉMICO.	PERFIL PERSONAL.	PERFIL SOCIAL.
<i>En el aula</i>	<i>En el aula</i>	<i>En el aula</i>
<i>Participación. E.</i> <i>Comprensión narrativa. E.</i> <i>Expresión oral. E.</i> <i>Autonomía en la realización de tareas. E.</i>	<i>Reconoce y expresa sus sentimientos y emociones. E.</i> <i>Es consciente de sus puntos fuertes. E.</i> <i>Grado de motivación e interés. E.</i> <i>Se adapta a los cambios de dinámica. E.</i>	<i>Pertenencia a un entorno social estable y protector. E.</i> <i>Diferencia y empatiza con los sentimientos y emociones de los/as demás y sus causas. E.</i> <i>Respeto las normas de convivencia. E.</i> <i>Fomenta un buen clima emocional en el aula. E.</i>
<i>En el patio</i>	<i>En el patio</i>	<i>En el patio</i>
<i>Comprende y respeta las normas de los juegos. E.</i> <i>Cuida los materiales: E.</i> <i>Respeto su turno: E.</i> <i>Finaliza los juegos que empieza: E.</i>	<i>¿Qué tipo de juego prefiere? Simbólico.</i> <i>Inicia él/ella los juegos: E.</i> <i>Confía en sus posibilidades a la hora de jugar: E.</i> <i>Es creativo/a en sus juegos: E.</i>	<i>Resuelve sus conflictos o los/as de los/as demás de forma no violenta: E.</i> <i>Establece relaciones de amistad con otros/as niños/as: E.</i> <i>¿Buscan los/as otros/as niños/as su compañía? Sí.</i>



		<i>¿Prefiere jugar solo/a o en compañía? <b>En compañía, es muy sociable.</b></i>
	OTRAS OBSERVACIONES	
<p>Se trata de una niña muy sociable, responsable y autónoma, que confía en sus posibilidades y se concentra a la hora de realizar sus tareas. Normalmente, es capaz de autogestionar sus emociones, pero cuando algo no le gusta o considera que es injusto, entra en rabietas que puede durar horas. Ella misma es consciente de que está frustrada y de que se tiene que calmar, ya que lo dice en voz alta, pero no puede.</p> <p>Tiene una gemela en el aula con la cual suele jugar mucho y tiene una relación muy buena. Su hermana, sin embargo, no tiene rabietas y cuando el sujeto 23 tiene una no sabe cómo actuar y se asusta.</p>		

#### **Anexo IV: Contenidos y objetivos del programa de educación emocional (Cassà, 2007, pp. 14-16).**

“Hemos agrupado las actividades en cinco bloques temáticos: conciencia emocional, regulación emocional, autoestima, habilidades socio-emocionales y habilidades de vida. Cada uno de ellos se presenta por separado, pero debemos contemplar su concepción holística globalizada; no deberían ser bloques concebidos como compartimentos estancos.” (Cassà, 2007, p. 14).

Los bloques son los siguientes.

*Conciencia emocional.* Tomar conciencia del propio estado emocional y expresarlo a través del lenguaje verbal y no verbal, así como reconocer los sentimientos y emociones de los demás.

Este bloque contiene los siguientes contenidos:

- Vocabulario emocional.
- Identificación de las propias emociones y sentimientos.
- El lenguaje verbal y no verbal como medio de expresión emocional.
- Reconocimiento de sentimientos y emociones de los demás.
- Toma de conciencia del propio estado emocional.

*Regulación emocional:* capacidad de regular los impulsos y las emociones desagradables, de tolerar la frustración y de saber esperar las gratificaciones.

Los contenidos presentes en este bloque son estos:

- Estrategias de autorregulación emocional: expresar los sentimientos, diálogo, la distracción, relajación, reestructuración cognitiva, asertividad, etc.
- Regulación de sentimientos e impulsos.
- Tolerancia a la frustración.

*Autoestima.* La autoestima es la forma de evaluarnos a nosotros mismos. La imagen que uno tiene de sí mismo (autoconcepto) es un paso necesario para el desarrollo de la autoestima. Una vez nos conocemos y sabemos cómo somos, por dentro y por fuera, podemos aprender a aceptarnos y a querernos (autoestima). Es por ello que empezamos a trabajar el autoconcepto para poder llegar a la autoestima.

Los contenidos que se trabajan en este bloque son los siguientes:

- Noción de identidad: conocimiento de uno mismo.
- Manifestación de sentimientos positivos hacia sí mismo y confianza en las propias posibilidades.
- Valoración positiva de las propias capacidades y limitaciones.

*Habilidades socio-emocionales.* Consisten en reconocer las emociones de los demás; saber ayudar a otras personas a sentirse bien; desarrollar la empatía (ponerse en el lugar del otro, hacer nuestros los sentimientos y las emociones de los demás); saber estar con otras personas, responder a los demás, mantener unas buenas relaciones interpersonales (comunicación, cooperación, colaboración, trabajo en equipo, resolución de conflictos de la vida cotidiana, etc.).

Los elementos que se encuentran dentro de este bloque:

- Habilidades de relación interpersonal expresividad, comunicación, cooperación y colaboración social.
- La empatía.
- Relaciones positivas con los demás.
- Estrategias para la resolución de conflictos.

*Habilidades de vida:* experimentar bienestar subjetivo en las cosas que hacemos diariamente en la escuela en el tiempo libre, con los amigos, en la familia y en las actividades sociales. Se trata de ofrecer recursos que ayuden a organizar una vida sana y equilibrado, superando las posibles insatisfacciones y frustraciones.

- Habilidades de organización (del tiempo, del ocio, tareas cotidianas):
- Desarrollo personal y social.
- Habilidades para la vida familiar, escolar y social.
- Actitud positiva ante la vida.
- Percepción positiva y disfrute del bienestar.

Para finalizar, los objetivos de este programa son:

Natalia Fernández Lozano

- Favorecer el desarrollo integral de los niños y niñas.
- Favorecer la capacidad de comprender y regular las propias emociones.
- Proporcionar estrategias para el desarrollo de las competencias básicas para el equilibrio personal y potenciación de la autoestima.
- Potenciar actitudes de respeto, tolerancia y prosocialidad.
- Favorecer la cantidad y calidad de las interacciones del grupo para la mejora del clima relacional de clase y la cohesión grupal
- Desarrollar una mayor competencia emocional en las relaciones sociales.
- Desarrollar la habilidad de comprensión empática en las relaciones interpersonales.
- Potenciar la capacidad de esfuerzo y motivaciones ante el trabajo.
- Desarrollar la tolerancia a la frustración.
- Desarrollar el control de la impulsividad.

## Anexo V. Instrumento de evaluación para valorar la comprensión de las actividades y la adquisición de capacidades resilientes.

EVALUACIÓN COMPRENSIÓN Y RESILIENCIA.	Excelente.	Suficiente.	Insuficiente.
<b>ACTIVIDAD 1 Y 2.</b>			
Comprende y diferencia las 10 emociones básicas y su clasificación (positivas, negativas y neutras).			
Utiliza lenguaje emocional correctamente.			
Diferencia las expresiones faciales y corporales asociadas a cada emoción.			
Es capaz de asociar correctamente una emoción a una situación causante de la misma.			
Es capaz de buscar soluciones a los problemas planteados.			
Comprende el concepto de resiliencia.			
Se muestra capaz de dar otro punto de vista a las emociones negativas.			
<b>ACTIVIDAD 3.</b>			
Comprende y diferencia las 10 emociones básicas y su clasificación (positivas, negativas y neutras).			

Es capaz de asociar correctamente una emoción a una situación causante de la misma.			
Respeto y muestra interés por el conocimiento de otras culturas.			
<b>ACTIVIDAD 4.</b>			
Comprende el concepto de “vacío” y su relación con la temática emocional.			
Utiliza lenguaje emocional correctamente.			
Empatiza con los sentimientos de los personajes.			
Es capaz de asociar correctamente una emoción a una situación causante de la misma.			
Sabe qué hace que se sienta feliz y recurre a ello en caso de sentirse mal.			
<b>ACTIVIDAD 5,6,7 Y 9.</b>			
Comprende el concepto de “vacío” y su relación con la temática emocional.			
Comprende la estructura de la narración: inicio, nudo y desenlace.			
Utiliza lenguaje emocional correctamente.			
Empatiza con los sentimientos de los personajes.			
Diferencia y entiende qué siente Julia durante la historia y por qué.			

Es capaz de recuperar y localizar información de la narración, como las emociones presentes.			
Comprende globalmente la historia.			
Entiende qué es un cuento y su utilidad.			
Muestra interés por el formato de presentación del cuento y comprende su funcionamiento.			
Genera sus propias interpretaciones y valoraciones sobre la historia y las comunica.			
<b>ACTIVIDAD 8 Y 13.</b>			
Entiende el objetivo del rincón y aporta ideas creativas y beneficiosas para la creación del mismo.			
Pone en práctica las estrategias comentadas anteriormente y es capaz de superar los problemas planteados.			
Se muestra capaz de dar otro punto de vista a las emociones negativas.			
Es capaz de asociar correctamente una emoción a una situación causante de la misma.			
Sabe qué hace que se sienta feliz y recurre a ello en caso de sentirse mal.			
<b>ACTIVIDAD 10.</b>			

Es capaz de seguir el ritmo de la melodía utilizando movimientos corporales.			
Comprende el concepto de “Vacío” y su relación con la temática emocional.			
Comprende y diferencia las 10 emociones básicas y su clasificación (positivas, negativas y neutras).			
Comprende el significado de cada emoción y su expresión en forma de lenguaje musical y artístico.			
Utiliza lenguaje emocional correctamente.			
<b>ACTIVIDAD 11.</b>			
Comprende y diferencia las 10 emociones básicas y su clasificación (positivas, negativas y neutras).			
Es capaz de asociar emociones con metáforas que las expresen.			
Es capaz de asociar correctamente una emoción a una situación causante de la misma.			
Utiliza lenguaje emocional correctamente.			
<b>ACTIVIDAD 12.</b>			
Se muestra motivado/a y dispuesto/a a escoger un álbum ilustrado.			
<b>ÍTEMS COMUNES A TODAS LAS ACTIVIDADES</b>			
Respetar las normas de convivencia del aula, como el turno de palabra.			



Fomenta el diálogo cooperativo y el trabajo en equipo, valorando las aportaciones de sus compañeros/as y respetándolos/as.			
Empatiza con las emociones de los/as compañeros/as durante las actividades.			
Presenta habilidades de valoración, gustos personales y reflexión sobre el propio trabajo y aprendizaje.			
Mantiene el interés y la motivación.			
Fomenta el buen clima emocional del aula.			
Realiza su tarea de la forma indicada y autónomamente.			
Es creativo/a a la hora de dar ideas y aportar soluciones.			

## Anexo VI. Programación detallada de las actividades en formato presencial.

### Actividad 1. Diccionario de las emociones.

- Programación.

Actividad: 1. Diccionario de las emociones.	
Consigna	Desarrollo de la actividad
Actividad de contextualización	<p>Pondremos a los/as niños/as en contexto. Explicaremos que, a partir de ese día, vamos a ir realizando unas actividades que giran en torno a las emociones, y que, cada vez que terminemos una actividad, pintaremos un hueco de los ocho que hay en el agujero dibujado en la hoja de <i>Mi vacío</i>, explicándoles que sólo que hay que colorear esa parte si la actividad les ha gustado o han aprendido algo. También les comentaremos el método de turno de palabra. Dejaremos claro que para hablar hay que levantar la mano y que si se quiere hablar hay que tener el <i>Monstruo Resiliente</i> (Resi) en las manos. Este peluche es el protagonista de uno de los libros que se propone como alternativos en la biblioteca de aula.</p> <p>Nos sentaremos todos/as sentados en el suelo. La docente se colocará en frente del grupo con una serie de materiales: flashcards y una cartulina, denominada “Diccionario de las emociones” con una división en tres partes. En una de ellas, escribiremos “Emociones positivas”, en otra “Emociones negativas” y en la última “Emociones neutras”.</p> <p>Se explicará cada concepto. A continuación, se presentarán las flashcards. En estas se encuentran representadas, de forma escrita e icónica las diez emociones primarias según Bisquerra (2009), comentadas anteriormente. Para la representación icónica se ha utilizado, en algunos casos, las imágenes vistas en la colección <i>¿Qué sientes?</i>, de Violeta Monreal, libros en los que se concretan las expresiones faciales y corporales que van asociadas a cada emoción de manera detallada y muy visual. Esto también introducirá de forma atractiva dicho álbum ilustrado, que se presentará como opción para leer en la biblioteca de aula. El objetivo es observar la imagen, decidir a qué emoción representa y pegar la flashcard en la cartulina, en su correspondiente hueco.</p>

	<p>Entre todos/as iremos clasificando las emociones. Cuando se termine el ejercicio, la profesora organizará pequeños grupos dando a cada niño/a un número (los/as que tengan el mismo número deben juntarse en un grupo) y lanzará una serie de preguntas que tendrán que resolver en grupo, nombrando un/a portavoz para ello. Se lanzará la pregunta y se les dejará unos minutos para conversar con el grupo y buscar la respuesta.</p> <p>Las preguntas serán las siguientes; <i>¿Cómo se está sintiendo? ¿Cómo lo expresa? ¿Cuándo nos sentimos así? ¿Nos gusta? ¿Que podríamos hacer para dejar de sentirnos así o hacer que nos sintamos así por más tiempo?</i></p> <p>Para introducir la resiliencia, colocaremos dos flashcards especiales en las que vea que un niño se cae. La diferencia entre estas dos será que, en la primera, se verá cómo el niño aprovecha el problema para sacar algo bueno de ello. En la segunda flashcard, se verá al mismo niño que se cayó muy triste, sin ningún tipo de intención de salir del problema o ponerle solución. Se les preguntará la diferencia entre ambas y así introduciremos el concepto de “resiliencia”, dando una definición sencilla; “la resiliencia es cuando conseguimos superar un problema que nos pone muy tristes, sacando cosas buenas de él. La persona resiliente es una persona que le gusta mucho aprender y aprende de las situaciones malas, como este niño, que ha aprovechado que se ha caído para hacer una pirueta”.</p> <p>Las colocaremos, como con las anteriores cartas, en su correspondiente sitio de nuestro <i>Diccionario de Emociones</i>. Para ello, dibujaremos otra división “Resiliencia”. Incluiremos en ella las dos flashcards, nombrando una como “Resiliencia” y la otra como “No resiliencia”. De esta manera, la comprensión será mejor, utilizando la contraposición de conceptos.</p> <p>En caso de realizar la actividad presencialmente, colocaremos nuestro <i>Diccionario de Emociones</i> en una pared de la clase.</p> <p>Si al terminar consideran que han aprendido algo o les ha gustado la actividad, se les dejará unos minutos para que pinten el hueco 1 de la hoja de <i>Mi vacío</i>.</p>	
Agrupamiento	Materiales necesarios	Duración
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hoja de <i>Mi vacío</i>.</li> <li>• <i>Monstruo Resiliente</i>.</li> </ul>	Sesión I. 45 min.

Grupo grande/grupos pequeño.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Flashcards.</li> </ul>	
<b>Objetivos de la actividad</b>		
CURRICULAR	CONCRETO	
<p><b>Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.</b></p> <p>Identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias, y ser capaces de expresarlos y comunicarlos a los demás, identificando y respetando, también, los de los otros.</p> <p><b>Conocimiento del entorno.</b></p> <p>Relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas de comportamiento social y ajustando su conducta a ellas.</p> <p><b>Lenguajes: comunicación y representación.</b></p> <p>Utilizar la lengua como instrumento de aprendizaje, de representación, de comunicación y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos y valorando la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia.</p> <p>Expresar sentimientos, deseos e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones. Diferenciar las emociones y sus manifestaciones y expresiones humanas. Etiquetarlas, ponerles nombre y aprender a clasificarlas en positivas, negativas y ambiguas.</i></li> <li>2. <i>Identificar las emociones de los demás.</i></li> <li>3. <i>Introducir el concepto de resiliencia y resiliente relacionándolo con un problema cercano a ellos/as.</i></li> <li>4. <i>Fomentar el diálogo cooperativo y el trabajo en equipo.</i></li> <li>5. <i>Adquisición de habilidades de valoración. Los gustos personales y reflexión sobre el propio aprendizaje.</i></li> </ol>	

ajuste a la intención y a la situación.	
<b>Procesos / Microhabilidades/ Estrategias</b>	
<p><b>Procesos.</b></p> <p>A) Búsqueda de información.</p> <p>1. Recuperación de la información.</p> <p>B) Interpretación de textos.</p> <p>3. Desarrollo de una interpretación.</p> <p><b>Microhabilidades.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepción visual.</li> <li>• Memoria.</li> <li>• Inferencias.</li> </ul> <p><b>Estrategias.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias basadas en las peculiaridades del texto.</li> </ul>	
<b>Contenidos (BLOQUES) del currículo</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Conocimiento de sí mismo y autonomía personal:</b> Bloque 1. El cuerpo y la propia imagen. Bloque 2. Juego y movimiento.</li> <li>• <b>Conocimiento del entorno.</b> Bloque 3. Cultura y vida en sociedad.</li> <li>• <b>Lenguajes: comunicación y representación.</b> Bloque 1. Lenguaje verbal: 1.1. <i>Escuchar, hablar y conversar.</i>, 1.2. <i>Aproximación a la lengua escrita.</i></li> </ul>	
<b>Competencias básicas</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicación lingüística.</li> <li>• Aprender a aprender.</li> <li>• Competencias sociales y cívicas.</li> </ul>	

- *Evaluación.*

Consultar tabla anexo V.

## Actividad 2. Teatro emocional.

### - Programación.

Actividad: 2. Teatro emocional.	
Consigna	Desarrollo de la actividad
Conocimientos previos y activación de esquemas.	<p>Situaremos al alumnado sentado en frente de la pizarra, donde se colocará un cartel que anuncie “teatro”. Les comentaremos que ese día nos toca ir al teatro y que vamos a ver una serie de obras teatrales. Para empezar, elegiremos por sorteo a tres, los/as directores/as de la obra y estos/estas tendrán que situarse de pie frente al resto de sus compañeros/as. Les colocaremos un pin en el que se aclare que ellos/as son los/as directores/as.</p> <p>Utilizaremos un dado de papel creado por la profesora con las emociones escritas y expresadas en cada cara mediante un icono y de forma escrita (seis de las diez primarias; ira, vergüenza, tristeza, felicidad, sorpresa y miedo); <i>El Dado de las Emociones</i>. También se les proporcionará dos juguetes de características humanas que hagan de actores/actrices, para que sean capaces de identificarse con las figuras. De esta manera, quedarán designados los papeles del/la director/a y los/as actores/actrices.</p> <p>El/la director/a deberá tirar el dado y representar una escena asociada a la emoción que le haya tocado. Por ejemplo, si le ha tocado alegría, tendrá que utilizar los juguetes para crear una pequeña obra teatral corta, de cinco minutos, en la que los muñecos expresen una situación alegre. En caso de que haya dudas sobre la diferencia entre unas emociones y otras, se podrá preguntar a la docente y esta aclarará la definición de cada una.</p> <p>El resto de los/as niños/as tendrá que levantar la mano y cuando se les dé el turno, tendrán que adivinar qué emoción era.</p> <p>Al acabar la expresión teatral, cuando salgan emociones negativas, preguntaremos al/la niña/a que ha participado; <i>¿Qué problema tenían los personajes? ¿Cómo se han sentido? ¿Que podría hacer para sentirse mejor?</i></p>

<p>Si no sabe o no quiere contestar, siempre podrá recurrir a la ayuda de sus compañeros/as. Cuando contesten, la profesora repetirá la respuesta definitiva en voz alta, para que quede clara.</p> <p>A continuación, se preguntará a todos/as; <i>¿Tiene su problema alguna solución? ¿Cuál?</i></p> <p>Cuando tengan el turno de palabra, dirán su respuesta. Recordaremos que buscar soluciones es un signo de personas RESILIENTES, volviendo a comentar la definición de RESILIENCIA.</p> <p>Cuando hayamos acabado la obra teatral y sus preguntas, comentaremos en voz alta: <i>“¡Ahora todos/as somos actores/as!”</i>. Repartiremos un folio a cada niño/a en el que habrá dibujada una cara. A cada niño/a se le designará una emoción de las que hemos visto en la obra teatral, y este/esta tendrá que dibujar la expresión de cada emoción. De esta manera, obtendremos caretas que representen cada emoción. Cuando terminemos, se recortarán y se les pondrá una goma. Para finalizar la actividad, les propondremos que pinten el hueco 2 en su hoja <i>Mi vacío</i> si han aprendido algo o les ha gustado.</p>		
<b>Organización del aula - agrupamiento</b>	<b>Materiales necesarios</b>	<b>Duración</b>
<p>Primera parte de la actividad: grupo grande.</p> <p>Segunda parte de la actividad: individual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hoja de <i>Mi vacío</i>.</li> <li>• <i>Resi</i>.</li> <li>• Cartel del teatro.</li> <li>• Pin de director/a</li> <li>• <i>El Dado de las Emociones</i>.</li> </ul>	<i>Sesión II</i> . 45 min.
<b>Objetivos de la actividad</b>		
CURRICULAR	CONCRETO	
<p><b>Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.</b></p> <p>Formarse una imagen ajustada y positiva de sí mismo, a través de la interacción con los otros y de la</p>	<p>1. <i>Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.</i> Trabajar la expresión emocional a través de situaciones reales y cotidianas. Profundizar en las expresiones faciales provocadas por las emociones.</p>	

<p>identificación gradual de las propias características, posibilidades y limitaciones, desarrollando sentimientos de autoestima y autonomía personal.</p> <p>Conocer su cuerpo, sus elementos y algunas de sus funciones, descubriendo las posibilidades de acción y de expresión y coordinando y controlando cada vez con mayor precisión gestos y movimientos.</p> <p>Identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias, y ser capaces de expresarlos y comunicarlos a los demás, identificando y respetando, también, los de los otros.</p> <p><b>Conocimiento del entorno.</b></p> <p>Observar y explorar de forma activa su entorno, generando interpretaciones sobre algunas situaciones y hechos significativos y mostrando interés por su conocimiento.</p> <p>Relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas de comportamiento social y ajustando su conducta a ellas.</p> <p><b>Lenguajes: comunicación y representación.</b></p> <p>Utilizar la lengua como instrumento de aprendizaje, de representación, de comunicación y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos y valorando la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia.</p> <p>Expresar sentimientos, deseos e ideas mediante la lengua oral y a</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. <i>Identificar las emociones de los demás.</i> Reflexionar sobre por qué sienten esas emociones y cómo las sienten.</li> <li>3. <i>Desarrollar la habilidad para regular las propias emociones.</i></li> <li>4. <i>Recordar el concepto de resiliencia y resiliente trabajando la transformación de las emociones negativas.</i></li> <li>5. <i>Interiorizar las normas de convivencia en el aula, como el respeto al turno de palabra.</i></li> <li>6. <i>Trabajar con dos formatos de expresión artística y emocional: las caretas y el teatro.</i></li> <li>7. <i>Fomentar el gusto y la autonomía en el trabajo personal.</i></li> <li>8. <i>Adquisición de habilidades de valoración. Los gustos personales y reflexión sobre el propio aprendizaje.</i></li> </ol>
--	--



<p>través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.</p> <p>Acercarse al conocimiento de obras artísticas expresadas en distintos lenguajes y realizar actividades de representación y expresión artística mediante el empleo de diversas técnicas.</p>	
<b>Procesos / Microhabilidades/ Estrategias</b>	
<p><b>Procesos.</b></p> <p>A) Búsqueda de información.</p> <p>2. Comprensión global del texto.</p> <p>B) Interpretación de textos.</p> <p>3. Desarrollo de una interpretación.</p> <p>C) Reflexión y evaluación.</p> <p>4. Reflexión sobre el contenido del texto y valoración del mismo.</p> <p><b>Microhabilidades.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Anticipación.</li> <li>• Memoria.</li> <li>• Inferencias.</li> <li>• Autoevaluación.</li> </ul> <p><b>Estrategias.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias basadas en la metacognición del proceso de comprensión.</li> </ul>	
<b>Contenidos (BLOQUES) del currículo.</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.</b> Bloque 1. El cuerpo y la propia imagen. Bloque 2. Juego y movimiento. Bloque 3. La actividad y la vida cotidiana.</li> <li>• <b>Conocimiento del entorno.</b> Bloque 3. Cultura y vida en sociedad.</li> </ul>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Lenguajes: comunicación y representación.</b> Bloque 1. Lenguaje verbal. 1.1. <i>Escuchar, hablar y conversar.</i> Bloque 4. Lenguaje corporal.</li> </ul>
<b>Competencias básicas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicación lingüística.</li> <li>• Aprender a aprender.</li> <li>• Competencias sociales y cívicas.</li> </ul>

- *Evaluación.*

Consultar tabla anexo V.

### Actividad 3. ¡De vacaciones con las emociones!

- Programación.

Actividad: 3. ¡De vacaciones con las emociones!	
Consigna	Desarrollo de la actividad
Actividad de mediación-motivación.	<p>Para esta actividad contaremos con la colaboración de un/una voluntaria. Nos sentaremos todos/as en el suelo y el/la voluntario/a tendrá que aparecer de repente en clase, diciendo que es un/a famoso/a director/a de cine y que le han comentado que el otro día se realizaron unas obras de teatro fantásticas en esa clase. Dirá que le han hablado tan bien de ellas, que ha decidido regalar unas vacaciones a todos/as por su excelente trabajo. A continuación, abandonará el aula.</p> <p>La profesora les comentará que antes de cualquier viaje, hay que hacer las maletas, pero que, en este caso, su equipaje va a ser un tanto especial porque no se llevan ropa y objetos, ¡sino emociones! Se les repartirá, por lo tanto, sus maletas, las cuales se habrán preparado anteriormente con cartón. La docente repasará en voz alta las diez emociones básicas y les preguntará; <i>¿Qué emoción os gusta más?</i></p> <p>Ellos/as tendrán que elegir una de ellas. Una vez hayan elegido, se repartirá un trozo de plastilina por niño/a y tendrán que moldear algo que les provoque esa emoción, metiéndolo en su maleta. Por ejemplo, si han elegido alegría, deberán moldear algo que les cause alegría, como un regalo de cumpleaños.</p> <p>Además, aprovecharemos la situación de extensa multiculturalidad que se da en el aula para utilizar como destino de nuestro viaje uno de los países de los que proceda el alumnado. Cada niño/a dirá cuál es su país y entre todos/as votaremos uno. El/la voluntario/a se encargará de imprimir, mientras se realiza la actividad, una foto de dicho país para ponerla como fondo en el aula mientras ellos/as no están.</p> <p>Cuando las maletas estén llenas, cada alumno/a cogerá la suya y en fila, darán un paseo por la escuela, simulando un viaje. Cuando regresen, se encontrarán</p>

	<p>con el aula ambientada como el país que se eligió, de manera que parecerá que realmente han viajado.</p> <p>De nuevo, finalizaremos el ejercicio pintando la zona 3 de nuestro papel de <i>Mi vacío</i>, si procede.</p>	
<b>Organización del aula - agrupamiento</b>	<b>Materiales necesarios</b>	<b>Duración</b>
<p>Introducción y recorrido: grupo grande.</p> <p>Actividad central: individual</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hoja de <i>Mi vacío</i>.</li> <li>• <i>Resi</i>.</li> <li>• Maletas de cartón. Pin de director/a</li> <li>• Fondo del país que se elija.</li> </ul>	<i>Sesión III</i> . 45 min.
<b>Objetivos de la actividad</b>		
CURRICULAR	CONCRETO	
<p><b>Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.</b></p> <p>Formarse una imagen ajustada y positiva de sí mismo, a través de la interacción con los otros y de la identificación gradual de las propias características, posibilidades y limitaciones, desarrollando sentimientos de autoestima y autonomía personal.</p> <p>Conocer su cuerpo, sus elementos y algunas de sus funciones, descubriendo las posibilidades de acción y de expresión y coordinando y controlando cada vez con mayor precisión gestos y movimientos.</p> <p>Identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias, y ser capaces de expresarlos y comunicarlos a los demás, identificando y respetando, también, los de los otros.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.</i> Conocer las causas de las emociones y qué provocan.</li> <li>2. <i>Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.</i> Utilizar elementos que generen bienestar para generar emociones positivas.</li> <li>3. <i>Desarrollar la habilidad de automotivarse.</i></li> <li>4. <i>Adoptar una actitud positiva ante la vida.</i></li> <li>5. <i>Trabajar con un nuevo método de expresión artística y emocional:</i> la plastilina.</li> <li>6. <i>Fomentar el gusto y la autonomía en el trabajo personal.</i></li> <li>7. <i>Adquisición de habilidades de valoración.</i> Los gustos personales y reflexión sobre el propio aprendizaje.</li> <li>8. <i>Fomentar el respeto y conocimiento de otras culturas.</i></li> </ol>	

<p><b>Conocimiento del entorno.</b></p> <p>Conocer distintos grupos sociales cercanos a su experiencia, algunas de sus características, producciones culturales, valores y formas de vida, generando actitudes de confianza, respeto y aprecio.</p> <p><b>Lenguajes: comunicación y representación.</b></p> <p>Expresar sentimientos, deseos e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.</p> <p>Acercarse al conocimiento de obras artísticas expresadas en distintos lenguajes y realizar actividades de representación y expresión artística mediante el empleo de diversas técnicas.</p>	
<p><b>Procesos / Microhabilidades/ Estrategias</b></p>	
<p><b>Procesos.</b></p> <p>B) Interpretación del texto.</p> <p>3. Desarrollo de una interpretación.</p> <p>C) Reflexión y evaluación.</p> <p>4. Reflexión sobre el contenido del texto y valoración del mismo.</p> <p><b>Microhabilidades.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inferencias.</li> <li>• Leer entre líneas.</li> <li>• Autoevaluación.</li> </ul> <p><b>Estrategias.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias basadas en la metacognición del proceso de comprensión.</li> </ul>	

Contenidos (BLOQUES) del currículo.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.</b> Bloque 1. El cuerpo y la propia imagen. Bloque 2. Juego y movimiento. Bloque 4. El cuidado personal y la salud.</li> <li>• <b>Conocimiento del entorno.</b> Bloque 1. Medio físico: elementos, relaciones y medida. Bloque 3. Cultura y vida en sociedad.</li> <li>• <b>Lenguajes: comunicación y representación.</b> Bloque 1. Lenguaje verbal. <i>1.1. Escuchar, hablar y conversar.</i> Bloque 3. Lenguaje artístico.</li> </ul>
Competencias básicas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicación lingüística.</li> <li>• Aprender a aprender.</li> <li>• Competencias sociales y cívicas.</li> <li>• Conciencia y expresiones culturales.</li> </ul>

- *Evaluación.*

Consultar tabla anexo V.

#### Actividad 4. ¿Qué significa estar vacío/a?

- Programación.

Actividad: 4. ¿Qué significa estar vacío/a?	
Consigna	Desarrollo de la actividad
<p><i>Actividad de preparación de la comprensión del texto.</i></p>	<p>Prepararemos el concepto de vacío emocional, ya que es la principal metáfora tratada en el álbum.</p> <p>Para poder explicar este concepto tan abstracto, se recurrirá a una metáfora. Colocaremos dos botellas llenas de agua en las que habrá escritos dos nombres (Julia y Carlos). Explicaremos que estas botellas son dos personas. Una de las botellas, la de Carlos, tendrá un tapón normal con una etiqueta colgando de ella donde estará escrita la palabra “el amor de mi familia”.</p> <p>La otra, Julia, tendrá un tapón agujereado previamente con etiqueta: “problemas con mis amigas”. Con un barreño colocado debajo de las botellas, volcaremos primeramente la botella Carlos, viendo que, al estar cerrada, el agua no cae y que por lo tanto Carlos está LLENO.</p> <p>A continuación, cogeremos la botella Julia y la inclinaremos sobre el barreño, viendo el agua se va cayendo y por lo tanto Julia se quedará VACÍA. Daremos una pequeña explicación:</p> <p><i>“Las personas somos como estas botellas. Cada una tenemos nuestro propio tapón, que son esas cosas que nos llenan de felicidad y nos ayudan a no estar tristes. Hay muchos tapones, depende de la persona y de lo que le haga feliz. Por ejemplo, Carlos tiene un tapón que es el amor de su familia, y eso le hace feliz e impide que se sienta triste y vacío.</i></p> <p><i>Pero a veces, nuestros tapones se rompen o los perdemos, como en el caso de Julia. Esto pasa cuando tenemos una dificultad, por ejemplo, que discutamos con nuestras amigas, como le pasa a Julia. Entonces, su tapón se rompe y ella se vacía, porque si no tiene algo que le haga feliz y le llene de felicidad, solo le queda un gran VACÍO. Para evitar tener un VACÍO, solo hay que encontrar el tapón adecuado. ¿Ayudamos a Julia a encontrar su tapón para que deje de estar vacía?”.</i></p> <p>De esta manera, asimilarán el concepto de manera visual antes de leer el cuento. Además, para que participen y por lo tanto interioricen aún más los términos, les pediremos que piensen en cosas que a ellos/as les hacen felices porque esas cosas serán las cosas que llenen a Julia y que, por lo tanto, ayuden a encontrar su</p>

	<p>tapón. Levantando la mano, irán diciendo ideas y la docente las apuntará en una etiqueta gigante. Una vez terminada, la docente colocará la etiqueta en un tapón que no tenga ningún desperfecto y colocará el tapón en la botella de Julia. Volveremos a volcar la botella y veremos como ya no se derrama ni una gota de agua.</p> <p><i>“¿Veis chicos/as?, hemos encontrado el tapón perfecto para Julia, y ahora que ha llenado su interior, está LLENA y no VACÍA”.</i></p>	
Organización del aula - agrupamiento	Materiales necesarios	Duración
Grupo grande.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resi.</li> <li>• Dos botellas.</li> <li>• Hilo para atar las etiquetas a los tapones.</li> </ul>	Sesión IV. 20 min.
Objetivos de la actividad		
CURRICULAR	CONCRETO	



<p><b>Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.</b></p> <p>Identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias, y ser capaces de expresarlos y comunicarlos a los demás, identificando y respetando, también, los de los otros.</p> <p><b>Conocimiento del entorno.</b></p> <p>Observar y explorar de forma activa su entorno, generando interpretaciones sobre algunas situaciones y hechos significativos y mostrando interés por su conocimiento.</p> <p><b>Lenguajes: comunicación y representación.</b></p> <p>Utilizar la lengua como instrumento de aprendizaje, de representación, de comunicación y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos y valorando la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia.</p> <p>Expresar sentimientos, deseos e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.</p> <p>Acercarse al conocimiento de obras artísticas expresadas en distintos lenguajes y realizar actividades de representación y expresión artística mediante el empleo de diversas técnicas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.</i> Identificar elementos generadores de bienestar y malestar en la propia persona.</li> <li>2. <i>Desarrollar la habilidad para regular las propias emociones.</i> Utilizar los elementos generadores de bienestar para contrarrestar los efectos nocivos de las emociones negativas.</li> <li>3. <i>Prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas.</i></li> <li>4. <i>Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.</i></li> <li>5. <i>Desarrollar la habilidad de automotivarse.</i></li> <li>6. <i>Adoptar una actitud positiva ante la vida.</i></li> <li>7. <i>Comprensión significativa del concepto de “vacío” mediante el uso de una metáfora.</i></li> <li>8. <i>Fomentar el trabajo en equipo.</i></li> <li>9. <i>Interiorizar las normas de convivencia en el aula, como el respeto al turno de palabra.</i></li> </ol>
<b>Procesos / Microhabilidades/ Estrategias</b>	
<b>Procesos.</b>	

B) Búsqueda de información.

2. Comprensión global del texto.

C) Reflexión y evaluación.

4. Reflexión sobre la forma del texto y valoración de la misma.

**Microhabilidades.**

- Percepción visual.
- Memoria.
- Inferencias.
- Leer entre líneas.

**Estrategias.**

- Estrategias basadas en la metacognición del proceso de comprensión.

**Contenidos (BLOQUES) del currículo**

- **Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.** Bloque 1. El cuerpo y la propia imagen.
- **Conocimiento del entorno.** Bloque 3. Cultura y vida en sociedad.
- **Lenguajes: comunicación y representación.** Bloque 1. Lenguaje verbal. *1.1. Escuchar, hablar y conversar. 1.2. Aproximación a la lengua escrita.*

**Competencias básicas**

- Comunicación lingüística.
- Aprender a aprender.
- Competencia social y cívica.

- *Evaluación.*

Consultar tabla anexo V.

**Actividad 5. Vacío con Kamishibai y Vacío online.**

- Programación.

<b>Actividad: 5. Vacío con Kamishibai y vacío online.</b>		
<b>Consigna</b>	<b>Desarrollo de la actividad</b>	
<i>Presentación del texto en un formato motivador y modélico.</i>	<p>En esta actividad, se procederá a la lectura del álbum ilustrado Vacío, de Ana Llenas, en un formato modélico y creativo; el Kamishibai. Como la situación no permite realizar la actividad presencialmente, el método quedará grabado en vídeo, de esta manera se podrá ver las veces que se quiera desde casa.</p> <p>Se utilizarán láminas independientes para la narración, y en caso de realizar la actividad presencialmente en un futuro, los/as niños/as podrán levantar la mano para resolver cualquier pregunta que tengan. En el caso de la presentación online, podrán dejar sus dudas en comentarios con ayuda de sus padres/madres.</p>	
<b>Organización del aula - agrupamiento</b>	<b>Materiales necesarios</b>	<b>Duración</b>
Grupo grande.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vídeo de la narración de Vacío.</li> <li>Kamishibai y láminas del cuento, en caso de realizarla presencialmente.</li> </ul>	<i>Sesión IV. 25 min.</i>
<b>Objetivos de la actividad</b>		
<b>CURRICULAR</b>	<b>CONCRETO</b>	
<b>Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.</b>  Identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias, y ser capaces de expresarlos y comunicarlos a los demás, identificando	El cuento trata todos los objetivos concretos que se pretendía conseguir con esta propuesta de manera transversal, ya que la protagonista adquiere aprendizajes sobre todos estos aspectos, y lo va relatando para que los/as lectores/as también los adquieran;	

<p>y respetando, también, los de los otros.</p> <p><b>Conocimiento del entorno</b></p> <p>Observar y explorar de forma activa su entorno, generando interpretaciones sobre algunas situaciones y hechos significativos y mostrando interés por su conocimiento.</p> <p><b>Lenguajes: comunicación y representación.</b></p> <p>Utilizar la lengua como instrumento de aprendizaje, de representación, de comunicación y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos y valorando la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia.</p> <p>Expresar sentimientos, deseos e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.</p> <p>Comprender, reproducir y recrear algunos textos literarios mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos.</p> <p>Iniciarse en los usos sociales de la lectura y la escritura explorando su funcionamiento y valorándolas como instrumento de comunicación, información y disfrute.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.</i></li> <li>2. <i>Identificar las emociones de los demás, desarrollando la empatía mediante la identificación con el personaje de Julia.</i></li> <li>3. <i>Desarrollar la habilidad para regular las propias emociones.</i></li> <li>4. <i>Prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas.</i></li> <li>5. <i>Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.</i></li> <li>6. <i>Desarrollar la habilidad de automotivarse.</i></li> <li>7. <i>Adoptar una actitud positiva ante la vida.</i></li> <li>8. <i>Aprender a fluir.</i></li> <li>9. <i>Disfrutar, comprender y extrapolar aprendizajes y moralejas de recursos literarios.</i></li> <li>10. <i>Interiorizar las normas de convivencia en el aula, como el respeto al turno de palabra.</i></li> </ol>
<p><b>Procesos / Microhabilidades/ Estrategias</b></p>	

<p><b>Procesos.</b></p> <p>A) Búsqueda de información.</p> <p>3. Comprensión global del texto.</p> <p><b>Microhabilidades.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepción visual.</li> <li>• Anticipación.</li> <li>• Memoria.</li> <li>• Lectura atenta.</li> <li>• Captación de ideas principales.</li> <li>• Captación de la estructura y la forma.</li> <li>• Leer entre líneas.</li> </ul> <p><b>Estrategias.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias basadas en las peculiaridades del texto.</li> </ul>
<p><b>Contenidos (BLOQUES) del currículo</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.</b> Bloque 1. El cuerpo y la propia imagen.</li> <li>• <b>Conocimiento del entorno.</b> Bloque 3. Cultura y vida en sociedad.</li> <li>• <b>Lenguajes: comunicación y representación.</b> Bloque 1. Lenguaje verbal. <i>1.1. Escuchar, hablar y conversar. 1.2. Aproximación a la lengua escrita. 1.3. Acercamiento a la literatura.</i></li> </ul>
<p><b>Competencias básicas</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicación lingüística.</li> <li>• Aprender a aprender.</li> </ul>

- *Evaluación.*

Consultar tabla anexo V.

**Actividad 6. ¿Qué le sucede a Julia? Asamblea de comprensión compartida.**

- Programación.

Actividad: 6. ¿Qué le sucede a Julia? Asamblea de comprensión compartida.		
Consigna	Desarrollo de la actividad	
<i>Actividad de comprensión compartida.</i>	En esta actividad, comprobaremos si el alumnado ha entendido bien la historia. Para ello, iremos mostrando la ilustración una a una, nombrando a cada alumno/a para que narre qué está ocurriendo en ese momento de la ilustración y ayudándole para narrar por segunda vez la historia. Nos iremos parando en aquellas expresiones que tengan cierta dificultad o sean muy abstractas, para poner en marcha estrategias de comprensión metacognitivas personales. Al finalizar, realizaremos una serie de preguntas a todo el alumnado que también ayudarán a una mejor comprensión; <i>¿Qué le ocurre a Julia? ¿Cómo se siente? ¿Qué significa cuando algo está vacío como la botella que vimos antes? ¿Que está vacío en este cuento? ¿Alguna vez os habéis sentido así? Que levante la mano quien se ha sentido así alguna vez (si quieren participar, por supuesto) ¿Por qué?</i>	
Organización del aula - agrupamiento	Materiales necesarios	Duración
En grupo grande.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Resi.</i></li> <li>• Las láminas de la narración.</li> </ul>	Sesión IV. 25 min.
Objetivos de la actividad		
CURRICULAR	CONCRETO	
<b>Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.</b>	1. <i>Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones</i> mediante la expresión de la opinión personal e identificación con la situación emocional del personaje de la historia.	

<p>Identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias, y ser capaces de expresarlos y comunicarlos a los demás, identificando y respetando, también, los de los otros.</p> <p><b>Conocimiento del entorno.</b></p> <p>Observar y explorar de forma activa su entorno, generando interpretaciones sobre algunas situaciones y hechos significativos y mostrando interés por su conocimiento</p> <p><b>Lenguajes: comunicación y representación.</b></p> <p>Utilizar la lengua como instrumento de aprendizaje, de representación, de comunicación y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos y valorando la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia.</p> <p>Expresar sentimientos, deseos e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.</p> <p>Comprender las intenciones y mensajes de otros niños y niñas así como de las personas adultas, adoptando una actitud positiva hacia las lenguas.</p> <p>Comprender, reproducir y recrear algunos textos literarios mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos.</p> <p>Iniciarse en los usos sociales de la lectura y la escritura explorando su funcionamiento y valorándolas como instrumento de comunicación, información y disfrute.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. <i>Identificar las emociones de los demás, mediante la comprensión de sus opiniones expresadas de forma oral y desarrollando la empatía mediante la identificación con el personaje de Julia.</i></li> <li>3. <i>Desarrollar la habilidad para regular las propias emociones identificando las propias acciones con el personaje principal y poniendo en común otros puntos de vista o soluciones a sus problemas.</i></li> <li>4. <i>Profundizar en la comprensión de la narración.</i></li> <li>5. <i>Interiorizar las normas de convivencia en el aula, como el respeto al turno de palabra.</i></li> </ol>
--	--

Procesos / Microhabilidades/ Estrategias
<p><b>Procesos.</b></p> <p>A) Búsqueda de información.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Recuperación de la información.</li> <li>2. Comprensión global del texto.</li> </ol> <p>B) Interpretación de textos.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. Desarrollo de una interpretación.</li> </ol> <p><b>Microhabilidades.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Anticipación.</li> <li>• Memoria.</li> <li>• Inferencias.</li> <li>• Captación de las ideas principales.</li> </ul> <p><b>Estrategias.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias basadas en la metacognición del proceso de comprensión.</li> </ul>
Contenidos (BLOQUES) del currículo
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.</b> Bloque 1. El cuerpo y la propia imagen.</li> <li>• <b>Conocimiento del entorno.</b> Bloque 3. Cultura y vida en sociedad.</li> <li>• <b>Lenguajes: comunicación y representación.</b> Bloque 1. Lenguaje verbal. 1.1. Escuchar, hablar y conversar. 1.3. Acercamiento a la literatura.</li> </ul>
Competencias básicas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicación lingüística.</li> <li>• Aprender a aprender.</li> <li>• Competencia social y cívica.</li> </ul>

- *Evaluación.*

Consultar tabla anexo V.



### Actividad 7. ¡Reunión! Vamos a repasar...

- Programación.

Actividad: 7. ¡Reunión! Vamos a repasar...	
Consigna	Desarrollo de la actividad
<p><i>Actividad de comprensión e interpretación.</i></p>	<p>Se hará referencia a los cinco procesos de comprensión y a las inferencias deductivas e interpretativas.</p> <p>A modo de <i>contextualización y reflexión sobre la forma de la narración</i>, primero hablaremos un poco acerca del Kamishibai y de la literatura, realizando un rápido ejercicio de recopilación de información. La profesora dirá: “El Kamishibai es...” y haremos una ronda en la que cada alumno/a tendrá que decir algo sobre el Kamishibai, continuando la oración. Haremos lo mismo con la frase: “Los cuentos sirven para...” En caso de no saber responder, sus compañeros/as o la docente le podrán ayudar. La profesora repasará rápidamente aquello que se ha dicho sobre ambos aspectos y añadirá algún dato si lo cree conveniente o cree que no ha quedado muy claro. Esto se hará solamente en caso de realizar la actividad de forma presencial.</p> <p>Para <i>recuperar información presente en la narración</i>, permitiremos a los/as niños/as elegir entre varias opciones, resultando más sencillo para ellos/as.</p> <p>Para ello, se utilizarán unos números previamente preparados, que indicarán los números cardinales del 1º al 4º. Los pegaremos a una cartulina grande por orden. A continuación, les presentaremos las láminas de las escenas más significativas del cuento y ellos/as tendrán que escoger en qué orden van las escenas.</p> <p>Una vez que el orden esté establecido, la docente repasará la historia utilizando las láminas y conjunciones como “primero, Julia...”, “después...”, “finalmente...”.</p> <p>De esta manera, recordaremos el orden secuencial de las acciones vistas durante el cuento de una manera visual y significativa. A continuación, utilizando también, la multiopción, haremos una pregunta; <i>¿Qué tapón elige primeramente Julia?</i></p> <p>Y les mostraremos dos láminas: la lámina en la que Julia elige el tapón incorrecto por primera vez y la lámina en la que Julia elige el tapón correcto después de reflexionar. Después, para confirmar que el alumnado ha entendido la historia a la perfección, realizaremos otras preguntas con las láminas, que</p>

	<p>serán las siguientes: <i>¿Qué tapón acaba siendo el correcto, el que aparece en esta lámina o el que aparece en esta otra? ¿Cómo acaba la historia Julia? ¿Contenta, como en esta lámina o triste, como esta otra? ¿Por qué?</i></p> <p>Para trabajar la <i>comprensión global</i>, repasaremos, de nuevo, el significado de la resiliencia y cómo Julia resulta ser resiliente al seguir buscando su tapón y encontrarlo dentro de sí misma, y no en cosas materiales que no le ayudan de verdad. Para que sean partícipes de la construcción del significado global del texto, les preguntaremos; <i>¿Cómo afrontáis vosotros/as las situaciones difíciles? ¿Buscáis cosas que os ayuden y os hagan sentir bien dentro de vosotros/as o fuera? ¿Qué ocurriría si Julia no hubiera buscado dentro de ella? ¿Habría encontrado el tapón adecuado? ¿Cómo se habría sentido?</i></p> <p>Por último, trabajaremos las inferencias y el desarrollo de las interpretaciones. Para ello, haremos una última pregunta: <i>¿Qué emociones aparecen a lo largo del cuento? ¿Cuándo?</i></p> <p>Cómo es una pregunta compleja que exige de un intenso proceso de memorización, iremos repasando las diez emociones primarias en voz alta, y ellos/as tendrán que levantar la mano para decir si esa emoción aparece y si aparece, en qué momento.</p> <p>Para acabar con la <i>interpretación de la historia</i>, vamos a escoger a un/a alumno/a al azar. Este/a, se colocará al lado del Kamishibai y será el/la protagonista de una nueva historia. Con la ayuda de todos/as sus compañeros/as, crearemos una historia con el/la alumno/a como protagonista, simulando la estructura de la historia de Julia. Iremos realizando preguntas para poder desarrollarla. <i>¿Qué tapones eligió primero X?</i></p> <p><i>¿Eran los adecuados? ¿Cuáles eligió luego?</i></p> <p>Finalmente, se procederá a pintar en la hoja de <i>Mi vacío</i>, el hueco 4, el cual incluye las actividades 4, 5,6 y 7, ya que ya han completado las actividades de comprensión y lectura. Por supuesto, solo lo pintarán si lo consideran necesario.</p>	
<b>Organización del aula - agrupamiento</b>	<b>Materiales necesarios</b>	<b>Duración</b>
Grupo grande.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hoja de <i>Mi vacío</i>.</li> <li>• <i>Resi</i>.</li> <li>• El cuento.</li> </ul>	Sesión V. 15 min.

Objetivos de la actividad	
CURRICULAR	CONCRETO
<p><b>Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.</b></p> <p>Formarse una imagen ajustada y positiva de sí mismo, a través de la interacción con los otros y de la identificación gradual de las propias características, posibilidades y limitaciones, desarrollando sentimientos de autoestima y autonomía personal.</p> <p>Identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias, y ser capaces de expresarlos y comunicarlos a los demás, identificando y respetando, también, los de los otros.</p> <p><b>Conocimiento del entorno.</b></p> <p>Observar y explorar de forma activa su entorno, generando interpretaciones sobre algunas situaciones y hechos significativos y mostrando interés por su conocimiento.</p> <p>Relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas de comportamiento social y ajustando su conducta a ellas.</p> <p><b>Lenguajes: comunicación y representación.</b></p> <p>Utilizar la lengua como instrumento de aprendizaje, de representación, de comunicación y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos y valorando la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones a través de la expresión de la propia opinión y la identificación con el personaje de la historia.</i></li> <li>2. <i>Identificar las emociones de los demás, mediante la comprensión de sus opiniones expresadas de forma oral y desarrollando la empatía mediante la identificación con el personaje de Julia.</i></li> <li>3. <i>Desarrollar la habilidad para regular las propias emociones identificando las propias acciones con el personaje principal y poniendo en común otros puntos de vista o soluciones a sus problemas.</i></li> <li>4. <i>Profundizar en la comprensión de la narración.</i></li> <li>5. <i>Interiorizar las normas de convivencia en el aula, como el respeto al turno de palabra.</i></li> </ol>

<p>Expresar sentimientos, deseos e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.</p> <p>Comprender las intenciones y mensajes de otros niños y niñas así como de las personas adultas, adoptando una actitud positiva hacia las lenguas.</p> <p>Comprender, reproducir y recrear algunos textos literarios mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos.</p> <p>Iniciarse en los usos sociales de la lectura y la escritura explorando su funcionamiento y valorándolas como instrumento de comunicación, información y disfrute.</p>	
Procesos / Microhabilidades/ Estrategias	
<p><b>Procesos.</b></p> <p>A) Búsqueda de la información.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Recuperación de la información.</li> <li>2. Comprensión global del texto.</li> </ol> <p>C) Reflexión y evaluación.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. Reflexión sobre el contenido del texto y valoración del mismo.</li> <li>5. Reflexión sobre la forma del texto y valoración de la misma.</li> </ol> <p><b>Microhabilidades.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Anticipación.</li> <li>• Memoria.</li> <li>• Lectura rápida y lectura atenta.</li> <li>• Inferencias.</li> <li>• Captación de las ideas principales.</li> <li>• Captación de la estructura y de la forma.</li> </ul>	

<b>Estrategias.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias basadas en la metacognición del proceso de comprensión.</li> </ul>
<b>Contenidos (BLOQUES) del currículo</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.</b> Bloque 1. El cuerpo y la propia imagen. Bloque 2. Juego y movimiento.</li> <li>• <b>Conocimiento del entorno.</b> Bloque 3. Cultura y vida en sociedad.</li> <li>• <b>Lenguajes: comunicación y representación.</b> Bloque 1. Lenguaje verbal. <i>1.1. Escuchar, hablar y conversar. 1.3. Acercamiento a la literatura.</i></li> </ul>
<b>Competencias básicas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicación lingüística.</li> <li>• Aprender a aprender.</li> <li>• Competencia social y cívica.</li> </ul>

- *Evaluación.*

Consultar tabla anexo V.

### Actividad 8. ¿Rellenamos a Julia?

- Programación.

Actividad: 8. ¿Rellenamos a Julia?		
Consigna	Desarrollo de la actividad	
Actividad de valoración.	<p>De forma presencial, se les repartirá la hoja de <i>Rellena a Julia</i> y la deberán de pintar de rojo o verde, dependiendo si les ha gustado el álbum ilustrado o no. En la versión online, se realizará del mismo modo, utilizando un sistema de semáforo.</p> <p>Una vez hayan acabado, preguntaremos aleatoriamente para ver por qué sí o por qué no les ha gustado y qué cambiarían.</p>	
Organización del aula - agrupamiento	Materiales necesarios	Duración
En grupo grande, asamblea.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Resi.</i></li> <li>• Hoja de <i>Rellena a Julia</i>.</li> </ul>	Sesión V. 15 min.
Objetivos de la actividad		
CURRICULAR	CONCRETO	
<p><b>Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.</b></p> <p>Identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias, y ser capaces de expresarlos y comunicarlos a los demás, identificando y respetando, también, los de los otros.</p> <p><b>Lenguajes: comunicación y representación.</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Profundizar en la comprensión de la narración.</i></li> <li>2. <i>Interiorizar las normas de convivencia en el aula, como el respeto al turno de palabra.</i></li> <li>3. <i>Adquisición de habilidades de valoración.</i> Los gustos personales y reflexión sobre el propio aprendizaje.</li> </ol>	

<p>Expresar sentimientos, deseos e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.</p> <p>Comprender las intenciones y mensajes de otros niños y niñas así como de las personas adultas, adoptando una actitud positiva hacia las lenguas.</p> <p>Comprender, reproducir y recrear algunos textos literarios mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos.</p>	
<b>Procesos / Microhabilidades/ Estrategias</b>	
<p><b>Procesos.</b></p> <p>B) Interpretación de textos.</p> <p>3. Desarrollo de una interpretación.</p> <p>C) Reflexión y evaluación.</p> <p>4. Reflexión sobre el contenido del texto y valoración del texto.</p> <p>5. Reflexión sobre la forma del texto y valoración de la misma.</p> <p><b>Microhabilidades.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Memoria.</li> <li>• Inferencias.</li> <li>• Captación de las ideas principales.</li> <li>• Captación de la estructura y la forma.</li> </ul> <p><b>Estrategias.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias basadas en la metacognición del proceso de comprensión.</li> </ul>	
<b>Contenidos (BLOQUES) del currículo</b>	

- **Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.** Bloque 1. El cuerpo y la propia imagen.
- **Lenguajes: comunicación y representación.** Bloque 1. Lenguaje verbal. 1.1. *Escuchar, hablar y conversar.* 1.3. *Acercamiento a la literatura.*

### Competencias básicas

- Aprender a aprender.

- *Evaluación.*

Consultar tabla anexo V.



### Actividad 9. Creamos el rincón de “Podemos con todo”.

- Programación.

Actividad: 9. Creamos el rincón de “Podemos con todo”.	
Consigna	Desarrollo de la actividad
<p><i>Actividad de animación divergente y expresión artística.</i></p>	<p>Como la escuela trabaja por ambientes, vamos a incluir este rincón como propuesta en el ambiente de lectoescritura, aula de referencia de 3º E.I. El principal objetivo es que entre todos/as, creemos un espacio en el que puedan ir a pensar en algo que les provoca frustración, un problema, por ejemplo, y sean capaces de encontrar una solución.</p> <p>Para ello, dividimos a los/as niños/as en cuatro grupos. Serán los grupos de construcción del rincón. A cada grupo le dedicaremos un espacio del aula (que será marcado con un cartel) y una tarea. Las tareas serán las siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Constructores/as del buzón de problemas.</li> <li>2. Constructores/as del buzón de soluciones.</li> <li>3. Constructores/as de cosas que nos hacen felices.</li> <li>4. Constructores/as de cosas que nos hacen reír.</li> </ol> <p>En la primera tarea, los/as encargados/as tendrán que decorar un buzón (previamente construido). Este será el buzón de los problemas.</p> <p>En el segundo espacio, los/as constructores/as tendrán que grabar un mensaje con una posible solución a los problemas. Para ello, se utilizará una grabadora que el propio centro tiene y usa en este ambiente. El mecanismo es muy sencillo, se graba un mensaje y la próxima persona que recoge la grabadora lo escucha. Para poder decidir un único mensaje, tendrán que ponerse de acuerdo en qué quieren decir y grabarlo nombrando, para ello, a un/a portavoz. Si sobra tiempo, podrán dibujar posibles soluciones.</p> <p>La tarea número tres consistirá en pensar cada uno/a algo que les haga felices y dibujarlo. También podrán traerlo al día siguiente de casa para colocarlo en la zona.</p> <p>Por último, en la última actividad, los/as encargados/as tendrán que dibujar cosas que les hagan reír. Además, si lo</p>

<p>considera necesario, la docente incluirá imágenes y recursos propios en el rincón, aumentando la cantidad de material.</p> <p>El objetivo final es la creación, entre todos/as, de un espacio en el que puedan acudir con un problema, dibujarlo, meterlo en el buzón y quedarse ahí para buscar una solución. Mientras la buscan, tendrán presentes todas aquellas cosas que les hacen felices y un poco de humor para quitarle hierro a su problema. Cuando encuentren su solución, tendrán que dibujarla y dejarla sobre la mesa de las soluciones, habilitada previamente.</p> <p>La finalidad es que puedan usar ese espacio para buscar sus propias estrategias de afrontación dependiendo del tipo de problema que tengan, y para ello podrán usar los recursos que sus compañeros/as han habilitado previamente.</p> <p>Finalmente, se procederá a pintar en la hoja de <i>Mi vacío</i> el hueco 5, en caso de que consideren que deben pintarlo.</p>		
Organización del aula - agrupamiento	Materiales necesarios	Duración
<p>Introducción a la actividad: grupo grande.</p> <p>Actividad central: por grupos, la clase entera se divide en cuatro grupos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hoja de <i>Mi vacío</i>.</li> <li>• <i>Resí</i>.</li> <li>• Carteles.</li> <li>• Buzones.</li> </ul>	<p><i>Sesión VI</i>. 45 min.</p>
Objetivos de la actividad		
CURRICULAR	CONCRETO	
<p><b>Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.</b></p> <p>Formarse una imagen ajustada y positiva de sí mismo, a través de la interacción con los otros y de la identificación gradual de las propias características, posibilidades y limitaciones,</p>	<p>1. <i>Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones</i> compartiendo</p>	

<p>desarrollando sentimientos de autoestima y autonomía personal.</p> <p>Identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias, y ser capaces de expresarlos y comunicarlos a los demás, identificando y respetando, también, los de los otros.</p> <p>Realizar, de manera cada vez más autónoma, actividades habituales y tareas sencillas para resolver problemas de la vida cotidiana, aumentando el sentimiento de autoconfianza y la capacidad de iniciativa, y desarrollando estrategias para satisfacer sus necesidades básicas.</p> <p>Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros desarrollando actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración, evitando comportamientos de sumisión o dominio.</p> <p><b>Conocimiento del entorno.</b></p> <p>Relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas de comportamiento social y ajustando su conducta a ellas.</p> <p><b>Lenguajes: comunicación y representación.</b></p> <p>Utilizar la lengua como instrumento de aprendizaje, de representación, de comunicación y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos y valorando la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia.</p> <p>Expresar sentimientos, deseos e ideas mediante la lengua oral y a través de</p>	<p>situaciones y experiencias personales y poniéndoles nombre.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2. <i>Identificar las emociones de los demás, compartiendo experiencias, problemas y elementos generadores de bienestar. Desarrollo de la empatía.</i></li> <li>3. <i>Desarrollar la habilidad para regular las propias emociones mediante la creación de un rincón donde se pueda reflexionar sobre los propios problemas, desarrollando una estrategia de autorregulación, afrontamiento y resolución de problemas.</i></li> <li>4. <i>Prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas contrarrestándolas con los elementos generadores de bienestar presentes en el rincón.</i></li> <li>5. <i>Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas a través de la creación de materiales que generen bienestar a la propia persona.</i></li> <li>6. <i>Desarrollar la habilidad de automotivarse.</i></li> <li>7. <i>Adoptar una actitud positiva ante la vida.</i></li> <li>8. <i>Aprender a fluir.</i></li> <li>9. <i>Materializar los factores resilientes que hasta ahora se habían comentado, profundizar en el concepto de manera práctica. Desarrollar las estrategias de afrontamiento; resistir al suceso y rehacerse a sí mismo.</i></li> <li>10. <i>Fomentar el trabajo en equipo y el diálogo cooperativo.</i></li> <li>11. <i>Fomentar el gusto y la autonomía en el trabajo personal.</i></li> <li>12. <i>Adquisición de habilidades de valoración. Los gustos personales y reflexión sobre el propio aprendizaje.</i></li> <li>13. <i>Trabajar las emociones y la resiliencia con materiales artísticos de distinto tipo.</i></li> <li>14. <i>Interiorizar las normas de convivencia en el aula, como el respeto al turno de palabra.</i></li> </ol>
--	--

<p>otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.</p> <p>Comprender las intenciones y mensajes de otros niños y niñas así como de las personas adultas, adoptando una actitud positiva hacia las lenguas.</p> <p>Acercarse al conocimiento de obras artísticas expresadas en distintos lenguajes y realizar actividades de representación y expresión artística mediante el empleo de diversas técnicas.</p>	
<b>Procesos / Microhabilidades/ Estrategias</b>	
<p><b>Procesos.</b></p> <p>A) Interpretación de textos.</p> <p>3. Desarrollo de una interpretación.</p> <p>C) Reflexión y evaluación.</p> <p>4. Reflexión sobre el contenido del texto y valoración del mismo.</p> <p><b>Microhabilidades.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepción visual.</li> <li>• Memoria.</li> <li>• Inferencias.</li> <li>• Leer entre líneas.</li> <li>• Autoevaluación.</li> </ul> <p><b>Estrategias.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias basadas en la metacognición del proceso de comprensión.</li> </ul>	
<b>Contenidos (BLOQUES) del currículo</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.</b> Bloque 1. El cuerpo y la propia imagen. Bloque 2. Juego y movimiento. Bloque 3. La actividad y la vida cotidiana.</li> <li>• <b>Conocimiento del entorno.</b> Bloque 3. Cultura y vida en sociedad.</li> </ul>	

- **Lenguajes: comunicación y representación.** Bloque 1. Lenguaje verbal. *1.1. Escuchar, hablar y conversar. 1.2. Aproximación a la lengua escrita.* Bloque 2. Lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación. Bloque 3. Lenguaje artístico.

### Competencias básicas

- Comunicación lingüística.
- Aprender a aprender.
- Competencia social y cívica
- Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.

- *Evaluación.*

Consultar tabla anexo V.

### Actividad 10. ¿Qué me hace sentir esta canción?

- Programación.

Actividad: 10. ¿Qué me hace sentir esta canción?		
Consigna	Desarrollo de la actividad	
<i>Actividad de comparación de lenguajes.</i>	<p>Para poder entender por completo el álbum y las emociones, se va a realizar una actividad que los trate con otros lenguajes. Concretamente, mediante el lenguaje artístico, corporal y musical. Se pondrán 5 canciones distintas (fuera del hilo musical ya comentado) y se pedirá a los/as alumnos/as que se muevan al ritmo de la melodía, como ellos/as quieran. El objetivo principal de la actividad será identificar la canción que representa las emociones de Julia y su vacío.</p> <p>Además, cuando terminen las canciones, entre todos/as, levantando la mano, votaremos la emoción que expresaba cada melodía y pintaremos en la pizarra con tizas de colores el color que creemos que representa mejor esa canción.</p> <p>Una vez hayamos acabado, se procederá a repartir la hoja <i>de Mi vacío</i> para que pinten o dejen en blanco el hueco 6.</p>	
Organización del aula - agrupamiento	Materiales necesarios	Duración
Grupo grande.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hoja de <i>Mi vacío</i>.</li> <li>• <i>Resi</i>.</li> <li>• Lista de reproducción con las 5 canciones.</li> </ul>	<i>Sesión VII. 20 min.</i>
Objetivos de la actividad		
CURRICULAR		CONCRETO
<b>Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.</b>		1. <i>Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones a través de su expresión en diferentes lenguajes.</i>

<p>Formarse una imagen ajustada y positiva de sí mismo, a través de la interacción con los otros y de la identificación gradual de las propias características, posibilidades y limitaciones, desarrollando sentimientos de autoestima y autonomía personal.</p> <p>Conocer su cuerpo, sus elementos y algunas de sus funciones, descubriendo las posibilidades de acción y de expresión y coordinando y controlando cada vez con mayor precisión gestos y movimientos.</p> <p>Identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias, y ser capaces de expresarlos y comunicarlos a los demás, identificando y respetando, también, los de los otros.</p> <p><b>Conocimiento del entorno.</b></p> <p>Relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas de comportamiento social y ajustando su conducta a ellas.</p> <p><b>Lenguajes: comunicación y representación.</b></p> <p>Utilizar la lengua como instrumento de aprendizaje, de representación, de comunicación y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos y valorando la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia.</p> <p>Expresar sentimientos, deseos e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. <i>Identificar las emociones de los demás asociando su sentimiento con un color y una melodía.</i></li> <li>3. <i>Prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas usando el lenguaje musical como medio de expresión y estimulación de las emociones positivas.</i></li> <li>4. <i>Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.</i></li> <li>5. <i>Fomentar el trabajo en equipo y el diálogo cooperativo.</i></li> <li>6. <i>Adquisición de habilidades de valoración.</i> Los gustos personales y reflexión sobre el propio aprendizaje.</li> <li>7. <i>Trabajar las emociones y el concepto de “vacío” con materiales artísticos de distinto tipo.</i></li> <li>8. <i>Interiorizar las normas de convivencia en el aula, como el respeto al turno de palabra.</i></li> </ol>
--	---

Acercarse al conocimiento de obras artísticas expresadas en distintos lenguajes y realizar actividades de representación y expresión artística mediante el empleo de diversas técnicas.	
<b>Procesos / Microhabilidades/ Estrategias</b>	
<p><b>Procesos.</b></p> <p>A) Búsqueda de información.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Recuperación de la información.</li> </ol> <p>B) Interpretación de textos.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. Desarrollo de una interpretación.</li> </ol> <p>C) Reflexión y evaluación.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. Reflexión sobre el contenido del texto y valoración del mismo.</li> </ol> <p><b>Microhabilidades.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepción visual.</li> <li>• Anticipación.</li> <li>• Memoria.</li> <li>• Inferencias.</li> <li>• Captación de la estructura y la forma.</li> <li>• Leer entre líneas.</li> </ul> <p><b>Estrategias.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias basadas en la metacognición del proceso de comprensión.</li> </ul>	
<b>Contenidos (BLOQUES) del currículo</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.</b> Bloque 1. El cuerpo y la propia imagen. Bloque 2. Juego y movimiento.</li> <li>• <b>Conocimiento del entorno.</b> Bloque 3. Cultura y vida en sociedad</li> <li>• <b>Lenguajes: comunicación y representación.</b> Bloque 1. Lenguaje verbal. <i>1.1. Escuchar, hablar y conversar.</i> Bloque 2. Lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación. Bloque 3. Lenguaje artístico. Bloque 4. Lenguaje corporal.</li> </ul>	
<b>Competencias básicas</b>	



- Comunicación lingüística.
- Aprender a aprender.
- Competencia social y cívica
- Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.

- *Evaluación.*

Consultar tabla anexo V.

### Actividad 11. ¡Continúa la historia!

- Programación.

Actividad: 11. ¡Continúa la historia!		
Consigna	Desarrollo de la actividad	
<p><i>Actividad de creatividad literaria.</i></p>	<p>Esta actividad tratará de unir el lenguaje oral con la inteligencia emocional. Para ello, nos sentaremos en un círculo. La docente tendrá que empezar la actividad diciendo una frase relacionada con un sentimiento, por ejemplo: <i>“Esa noche, María estaba muy contenta porque...”</i></p> <p>A continuación, pasará a Resi a un/a alumno/a, que tendrá que continuar la historia y así sucesivamente. El objetivo es que sepan seguir el hilo de la historia y a su vez, incorporen lenguaje emocional, haciendo uso de él.</p> <p>Una segunda parte consistirá en repasar las emociones. Para ello, seguiremos la misma estructura incorporando metáforas y comparaciones. La profesora iniciará la ronda diciendo: <i>“La alegría es como...”</i></p> <p>Por ejemplo, “la alegría es como un cascabel”. Y seguirá la ronda. El objetivo es comprobar que se entienden las emociones utilizando asociaciones con elementos ilustrativos.</p> <p>Finalmente, se procederá a colorear en la hoja de <i>Mi vacío</i> el hueco 7, en caso de que consideren que deben pintarlo.</p>	
Organización del aula - agrupamiento	Materiales necesarios	Duración
Grupo grande.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resi.</li> <li>• Hoja de <i>Mi vacío</i>.</li> </ul>	Sesión VII. 25 min.
Objetivos de la actividad		
CURRICULAR		CONCRETO

<p><b>Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.</b></p> <p>Identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias, y ser capaces de expresarlos y comunicarlos a los demás, identificando y respetando, también, los de los otros.</p> <p>Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros desarrollando actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración, evitando comportamientos de sumisión o dominio.</p> <p><b>Conocimiento del entorno.</b></p> <p>Relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas de comportamiento social y ajustando su conducta a ellas.</p> <p><b>Lenguajes: comunicación y representación.</b></p> <p>Utilizar la lengua como instrumento de aprendizaje, de representación, de comunicación y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos y valorando la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia.</p> <p>Expresar sentimientos, deseos e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.</p> <p>Comprender las intenciones y mensajes de otros niños y niñas, así como de las personas adultas, adoptando una actitud positiva hacia las lenguas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones</i> mediante la utilización de vocabulario emocional aplicado a una situación práctica real.</li> <li>2. <i>Identificar las emociones de los demás</i> seleccionando el vocabulario emocional adecuado a las situaciones emocionales de cada uno/.</li> <li>3. <i>Profundizar en las emociones mediante el uso de metáforas.</i></li> <li>4. <i>Interiorizar las normas de convivencia en el aula</i>, como el respeto al turno de palabra.</li> <li>5. <i>Fomentar el trabajo en equipo y el diálogo cooperativo.</i></li> <li>6. <i>Adquisición de habilidades de valoración.</i> Los gustos personales y reflexión sobre el propio aprendizaje.</li> </ol>
<b>Procesos / Microhabilidades/ Estrategias</b>	
<p><b>Procesos.</b></p> <p>A) Búsqueda de información.</p>	

<p>1. Recuperación de la información.</p> <p>B) Interpretación de textos.</p> <p>3. Desarrollo de una interpretación.</p> <p><b>Microhabilidades.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Anticipación.</li> <li>• Memoria.</li> <li>• Lectura rápida y lectura atenta.</li> <li>• Captación de las ideas principales.</li> <li>• Captación de la estructura y la forma.</li> </ul> <p><b>Estrategias.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias basadas en las peculiaridades del texto.</li> </ul>
<b>Contenidos (BLOQUES) del currículo</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.</b> Bloque 1. El cuerpo y la propia imagen Bloque 2. Juego y movimiento. Bloque 3. La actividad y la vida cotidiana</li> <li>• <b>Conocimiento del entorno.</b> Bloque 3. Cultura y vida en sociedad.</li> <li>• <b>Lenguajes: comunicación y representación.</b> Bloque 1. Lenguaje verbal. <i>1.1. Escuchar, hablar y conversar.</i></li> </ul>
<b>Competencias básicas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicación lingüística.</li> <li>• Aprender a aprender.</li> <li>• Competencia social y cívica</li> <li>• Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.</li> </ul>

- *Evaluación.*

Consultar tabla anexo V.

**Actividad 12. ¿Elegimos un libro?**

- Programación.

<b>Actividad: 12. ¿Elegimos un libro?</b>		
<b>Consigna</b>	<b>Desarrollo de la actividad</b>	
Fomento de las bibliotecas y las TIC.	<p>Esta actividad tendrá como objetivo fomentar el hábito lector proponiendo una biblioteca de aula cuyos álbumes ilustrados y material multimedia tienen como fin profundizar en el concepto de resiliencia mediante las historias de unos personajes que ponen en marcha estrategias de superación para conseguir afrontar las situaciones y transformar las emociones negativas que les provocan.</p> <p>Para ello, se mostrarán las portadas de los libros que se deseen, mostrando, a su vez, sus correspondientes book trailers.</p> <p>Al ser un recurso tan llamativo, atraerá su atención y les incitará a leerlos. Además, durante toda la propuesta se han ido introduciendo elementos relacionados con estos libros, como Resi y las ilustraciones de la primera actividad.</p>	
<b>Organización del aula - agrupamiento</b>	<b>Materiales necesarios</b>	<b>Duración</b>
Grupo grande.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resi.</li> <li>• Biblioteca de aula.</li> <li>• Booktrailers.</li> </ul>	<i>Sesión VIII.</i> 10 min.
<b>Objetivos de la actividad</b>		
<b>CURRICULAR</b>		<b>CONCRETO</b>

<p><b>Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.</b></p> <p>Identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias, y ser capaces de expresarlos y comunicarlos a los demás, identificando y respetando, también, los de los otros.</p> <p><b>Lenguajes: comunicación y representación.</b></p> <p>Utilizar la lengua como instrumento de aprendizaje, de representación, de comunicación y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos y valorando la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia.</p> <p>Expresar sentimientos, deseos e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.</p> <p>Iniciarse en los usos sociales de la lectura y la escritura explorando su funcionamiento y valorándolas como instrumento de comunicación, información y disfrute.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Interiorizar las normas de convivencia</i> en el aula, como el respeto al turno de palabra.</li> <li>2. <i>Adquisición de habilidades de valoración.</i> Los gustos personales y reflexión sobre el propio aprendizaje.</li> </ol>
<b>Contenidos (BLOQUES) del currículo</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.</b> Bloque 1. El cuerpo y la propia imagen.</li> <li>• <b>Lenguajes: comunicación y representación.</b> Bloque 1. Lenguaje verbal. 1.1. <i>Escuchar, hablar y conversar.</i> 1.2. <i>Aproximación a la lengua escrita.</i></li> </ul>	

**Competencias básicas**

- Comunicación lingüística.
- Aprender a aprender.
- Competencia social y cívica

- *Evaluación.*

Consultar tabla anexo V.

### Actividad 13. Laberinto de soluciones.

- Programación.

Actividad: 13. Laberinto de soluciones.	
Consigna	Desarrollo de la actividad
<i>Estrategias para controlar las emociones.</i>	<p>Esta actividad se realizará en grupo grande. Antes de comenzar, la docente preparará un recorrido en el suelo del aula utilizando, para ello, cartulinas y bloques de madera del ambiente de construcción.</p> <p>Con las cartulinas, se crearán las casillas, que indicarán el camino que se debe recorrer. Con los bloques se creará la estructura del recorrido y también los problemas. Además, se incluirá una figurita que representará a Julia.</p> <p>El/la jugador/a se colocará en la casilla de salida, cogiendo a la figurita, Julia. Julia deberá seguir el recorrido hasta toparse con un obstáculo, un bloque de madera que tendrá escrito en su dorso la palabra “problema”. Para ello, tirará los dados y avanzará el número de casillas que le indiquen estos. Cuando llegue a este bloque, la profesora sacará un problema de la caja de problemas (previamente preparada) y lo leerá en voz alta. Por ejemplo:</p> <p><i>“Julia se ha topado con un obstáculo en su camino. La mamá de Julia se ha puesto enferma. Julia se encuentra triste ahora”.</i></p> <p>El/la jugador/a deberá buscar una solución al problema de Julia (si no tiene solución, algo que reconforte a Julia en su problema) y decírselo a la docente. Si la solución es adecuada, podrá seguir con su camino. También podrá usar la tarjeta de comodín del público, con la que tendrá la opción de pedir ayuda a su compañeros/as para buscar una solución.</p> <p>El objetivo es que llegue al final del juego, a la casilla de LLENA. Con este pequeño juego, se pretende dar ideas al alumnado sobre cómo resolver sus propios problemas aprendiendo de ellos.</p> <p>Finalmente, se procederá a pintar en la hoja de <i>Mi vacío</i> el hueco 8, en caso de que consideren que deben pintarlo.</p> <p>Esta es la actividad final de la propuesta. Ya habremos terminado la hoja de <i>Mi vacío</i>, habiendo completado todas las actividades. Pegaremos todas las hojas en una cartulina gigante que ocupará toda la pared para finalizar la intervención con un</p>



	gran mural que simbolice todo lo que hemos aprendido.	
<b>Organización del aula - agrupamiento</b>	<b>Materiales necesarios</b>	<b>Duración</b>
Grupo grande.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Resí.</i></li> <li>• Hoja de <i>Mi vacío.</i></li> <li>• Problemas.</li> <li>• Carta comodín.</li> </ul>	Sesión VII. 35 min.
<b>Objetivos de la actividad</b>		
CURRICULAR		CONCRETO
<p><b>Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.</b></p> <p>Formarse una imagen ajustada y positiva de sí mismo, a través de la interacción con los otros y de la identificación gradual de las propias características, posibilidades y limitaciones, desarrollando sentimientos de autoestima y autonomía personal.</p> <p>Identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias, y ser capaces de expresarlos y comunicarlos a los demás, identificando y respetando, también, los de los otros.</p> <p>Realizar, de manera cada vez más autónoma, actividades habituales y tareas sencillas para resolver problemas de la vida cotidiana, aumentando el sentimiento de autoconfianza y la capacidad de iniciativa, y desarrollando estrategias para satisfacer sus necesidades básicas.</p> <p><b>Conocimiento del entorno.</b></p>		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones, mediante su identificación y etiquetación.</i></li> <li>2. <i>Identificar las emociones de los demás, desarrollando la empatía mediante la identificación con el personaje de Julia.</i></li> <li>3. <i>Desarrollar la habilidad para regular las propias emociones, trabajando con estrategias de afrontamiento y resolución.</i></li> <li>4. <i>Prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas.</i></li> <li>5. <i>Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.</i></li> <li>6. <i>Desarrollar la habilidad de automotivarse.</i></li> <li>7. <i>Adoptar una actitud positiva ante la vida.</i></li> <li>8. <i>Aprender a fluir.</i></li> <li>9. <i>Interiorizar las normas de convivencia en el aula, como el respeto al turno de palabra.</i></li> </ol>

<p>Observar y explorar de forma activa su entorno, generando interpretaciones sobre algunas situaciones y hechos significativos y mostrando interés por su conocimiento.</p> <p>Relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas de comportamiento social y ajustando su conducta a ellas.</p> <p><b>Lenguajes: comunicación y representación.</b></p> <p>Utilizar la lengua como instrumento de aprendizaje, de representación, de comunicación y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos y valorando la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia.</p> <p>Expresar sentimientos, deseos e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.</p> <p>Comprender las intenciones y mensajes de otros niños y niñas así como de las personas adultas, adoptando una actitud positiva hacia las lenguas.</p> <p>Iniciarse en los usos sociales de la lectura y la escritura explorando su funcionamiento y valorándolas como instrumento de comunicación, información y disfrute.</p> <p>Acercarse al conocimiento de obras artísticas expresadas en distintos lenguajes y realizar actividades de representación y expresión artística mediante el empleo de diversas técnicas.</p>	<p>10. <i>Adquisición de habilidades de valoración.</i> Los gustos personales y reflexión sobre el propio aprendizaje.</p> <p>11. <i>Fomentar el trabajo en equipo y el diálogo cooperativo.</i></p>
<p><b>Procesos, Microhabilidades y Estrategias.</b></p>	

<p><b>Procesos.</b></p> <p>A) Búsqueda de información.</p> <p>1. Recuperación de la información.</p> <p>B) Interpretación de textos.</p> <p>3. Desarrollo de una interpretación.</p> <p>C) Reflexión y evaluación.</p> <p>4. Reflexión sobre el contenido del texto y valoración del mismo.</p> <p><b>Microhabilidades.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepción visual.</li> <li>• Anticipación.</li> <li>• Memoria.</li> <li>• Inferencias.</li> <li>• Autoevaluación.</li> </ul> <p><b>Estrategias.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias basadas en la metacognición del proceso de comprensión.</li> </ul>
<p><b>Contenidos (BLOQUES) del currículo</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.</b> Bloque 1. El cuerpo y la propia imagen. Bloque 2. Juego y movimiento. Bloque 3. La actividad y la vida cotidiana. Bloque 4. El cuidado personal y la salud.</li> <li>• <b>Conocimiento del entorno.</b> Bloque 3. Cultura y vida en sociedad.</li> <li>• <b>Lenguajes: comunicación y representación.</b> Bloque 1. Lenguaje verbal. <i>1.1. Escuchar, hablar y conversar. 1.2. Aproximación a la lengua escrita.</i> Bloque 3. Lenguaje artístico</li> </ul>
<p><b>Competencias básicas</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicación lingüística.</li> <li>• Aprender a aprender.</li> <li>• Competencia social y cívica</li> <li>• Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.</li> </ul>

- *Evaluación.*

Consultar tabla anexo V.

## Anexo VII. Materiales usados durante la propuesta práctica.

### A) Elementos para ambientar el aula.

- *Cartel 1 para colocar en la puerta del aula.*



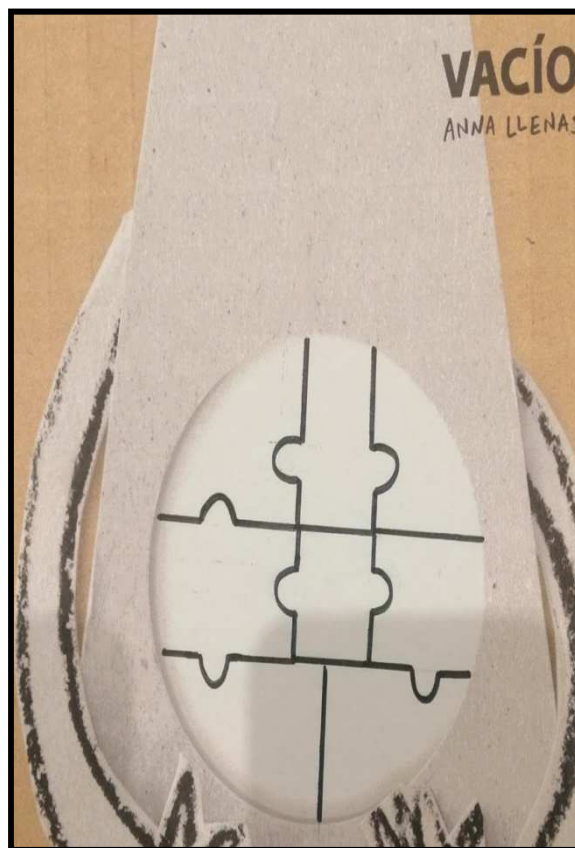
**Figura 17.** Cartel 1 para colocar en la puerta del aula. Fuente: Elaboración propia.

- *Hilo musical<sup>5</sup>.*

<sup>5</sup> <https://open.spotify.com/playlist/34Lc21lejvtIQ6CTgg0OVY?si=fSpJ7z9BQj-8fVNwGbGs9A>

*B) Materiales para cada actividad.*

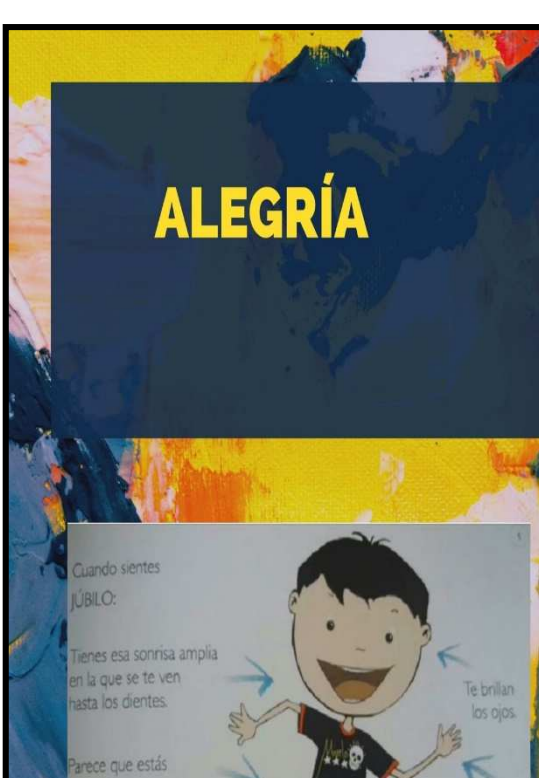
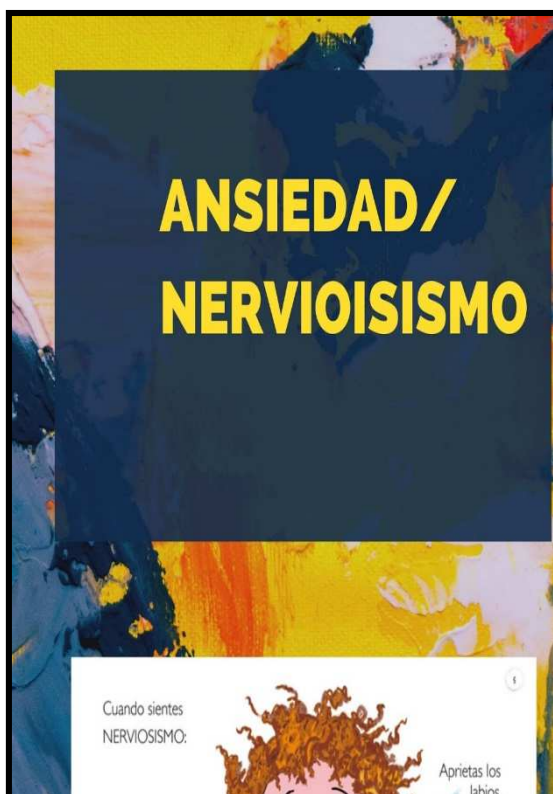
**Actividad 1.**



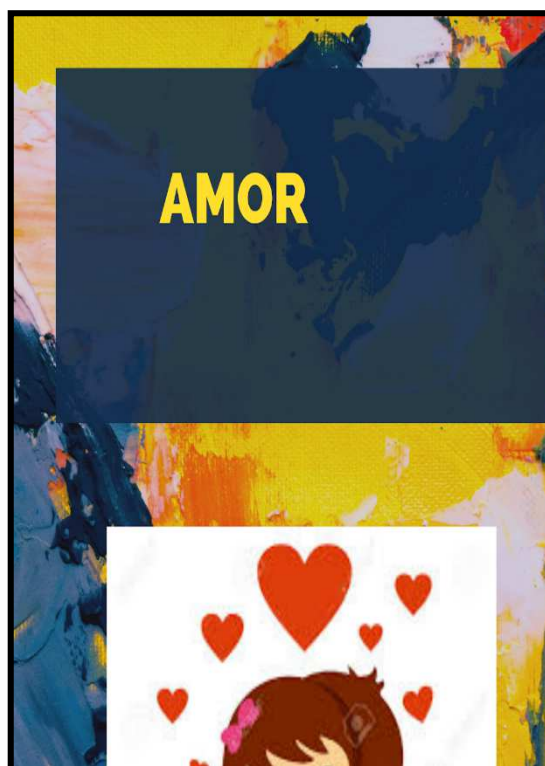
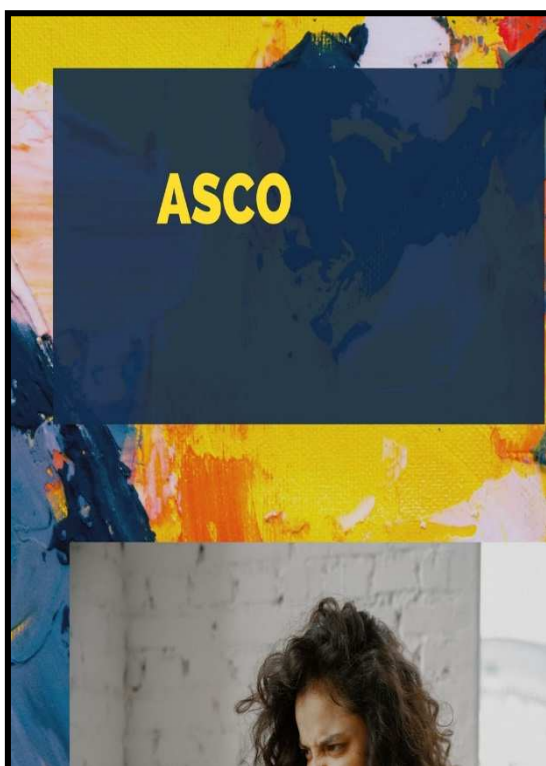
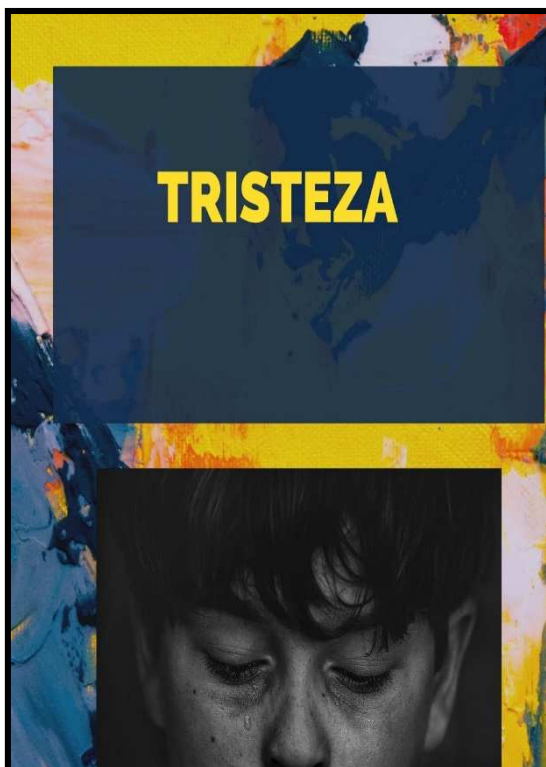
**Figura 18.** Hoja de Mi vacío. Fuente: Elaboración propia.



**Figura 19.** Monstruo Resiliente. Fuente: Ana Llenas. Fuente: Ana Llenas (2012).









**Figura 19.** Flashcards utilizadas en la actividad 1. Fuente: Elaboración propia.

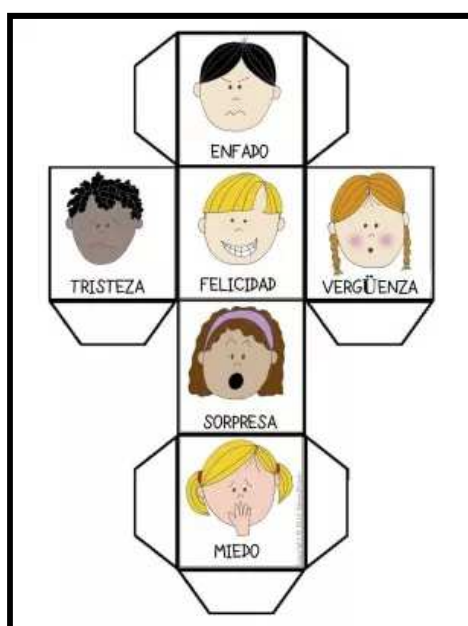


**Actividad 2.**

**Figura 20.** Cartel del teatro usado en la actividad 2. Fuente: Elaboración propia.



**Figura 21.** Pin del/la directora/a utilizado en la actividad 2. Fuente: Elaboración propia.

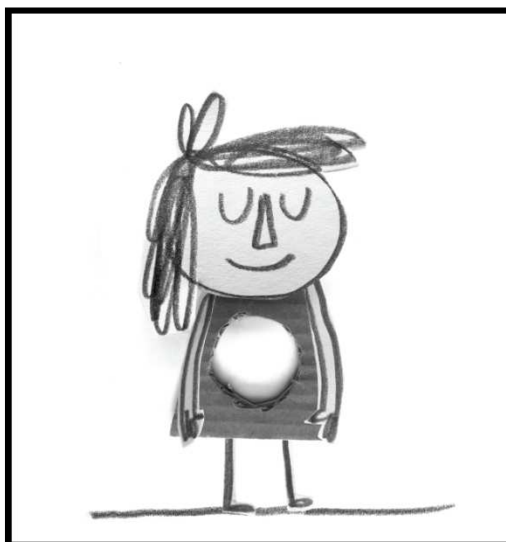


**Figura 22.** Dado de las emociones. Fuente: Martínez (2016).

#### Actividad 4.



**Figura 23.** Etiquetas de las botellas para la actividad 4. Fuente: Elaboración propia.

**Actividad 8.**

**Figura 24.** Hoja de *Rellena a Julia*. Fuente: Ana Llenas (2016).

**Actividad 9.**



**Figura 24.** Carteles para delimitar las zonas de trabajo. Fuente: Elaboración propia.

**Actividad 10:**

- Lista de canciones.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> [https://open.spotify.com/playlist/5Z1d5ILJNyXvXznnzxZoyQ?si=wLW0X\\_2RbWBzb8xPS2HHw](https://open.spotify.com/playlist/5Z1d5ILJNyXvXznnzxZoyQ?si=wLW0X_2RbWBzb8xPS2HHw)

**Actividad 12.**

- Book trailers y biblioteca de aula.

1. Zel, que en catalán significa fuerza de voluntad:

<https://www.youtube.com/watch?v=DYCNJPgUyIo&t=9s>

2. El soldadito de plomo: <https://www.youtube.com/watch?v=ob7D9jnihaA&t=52s>

3. El cuento del cordero Boundin: [https://www.youtube.com/watch?v=pR6MtDZs\\_eM](https://www.youtube.com/watch?v=pR6MtDZs_eM)

4. Vacío: <https://www.youtube.com/watch?v=bBVF3iZsyL4>

5. La vaca que se subió a un árbol: <https://www.youtube.com/watch?v=ZDf2XJcGM6w&t=187s>

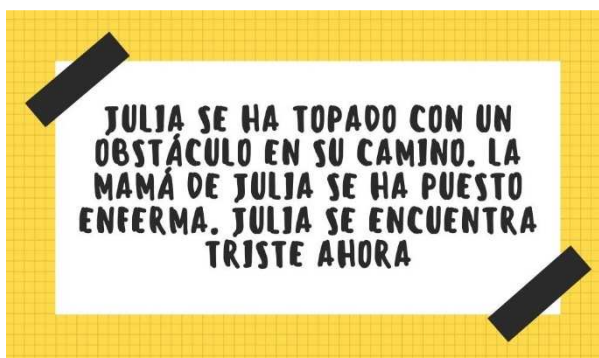
6. El cazo de Lorenzo: <https://www.youtube.com/watch?v=5pUmAOTQqCg&t=2s>

7. El osito Lila: <https://www.youtube.com/watch?v=ESmHf1Thnhg&t=20s>

8. El monstruo de colores: <https://www.youtube.com/watch?v=otxOAU6v12g>

9. Las jirafas no pueden bailar: [https://www.youtube.com/watch?v=nQw7\\_4yzn1E](https://www.youtube.com/watch?v=nQw7_4yzn1E)

10. Cuerdas: [https://www.youtube.com/watch?v=4INwx\\_tmTKw](https://www.youtube.com/watch?v=4INwx_tmTKw)

**Actividad 13.**

**Figura 25.** Posible problema de la actividad 13.



**Figura 26.** Carta comodín actividad 13.


## Anexo VIII: Biblioteca de aula.



**Figura 25.** Biblioteca de aula. Fuente: Elaboración propia.

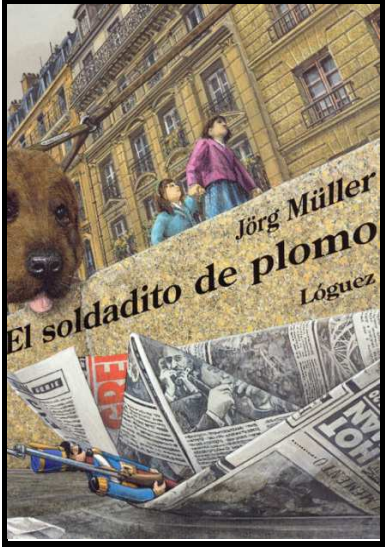
*Fichas detalladas de los álbumes ilustrados.*

<p><b>1. REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Título:</b> <i>Zel, que en catalán significa fuerza de voluntad.</i></li> <li>• <b>Autor:</b> Violeta Monreal.</li> <li>• <b>Lengua y país de origen:</b> España, castellano.</li> <li>• <b>Nacionalidad:</b> española.</li> <li>• <b>Ilustraciones:</b> Violeta Monreal.</li> <li>• <b>Editorial:</b> Ediciones Gaviota: Edición Original.</li> <li>• <b>Fecha de edición:</b> 2005.</li> <li>• <b>Colección:</b> ¿Qué sientes? Diseño de la colección por Óscar Muinelo.</li> <li>• <b>Edad Recomendada:</b> 6 años o más.</li> <li>• <b>Páginas:</b> 36 páginas.</li> <li>• <b>Formato:</b> 20 x 15 cm.</li> <li>• <b>ISBN:</b> 8439208979</li> <li>• <b>Materias:</b> Superación, Fuerza de voluntad, Esfuerzo, Contraposición con la Desidia.</li> </ul>
--	---

<b>PORTADA.</b>	
<b>BREVE RESUMEN O ARGUMENTO.</b>	<p>             Zoel es un niño muy listo y trabajador que padece una enfermedad la cual le impide mover las piernas. Un día, en clase, todos los niños y niñas comentan qué les gustaría ser de mayor, y Zoel dice que quiere ser astronauta. Todo el mundo se ríe de él porque no se puede mover, y, por lo tanto, no puede ser astronauta. Al coger el ascensor para irse de clase, Zoel, que está muy triste después de las burlas de sus compañeros y compañeras, se encuentra con un mago: el Adivino Divino. El mago le lleva a otra dimensión y hace que aparezcan los dos filins que le acompañarán durante esta misión: Zel (fuerza de voluntad en catalán) y Desidia (la emoción opuesta). Zoel se encuentra, de repente, en las instalaciones de la NASA, donde escucha un grave problema: el astronauta que pilotará la nave que va hacia Marte no cabe en el cohete. Zoel decide hacer caso al filin Zel, que le dice que vaya a por todas e intente ocupar el puesto del astronauta. Ignorando a Desidia, el filin que le desanima diciéndole que no podrá, realiza las pruebas para ser astronauta y las pasa sin problemas ya que es un chico muy estudioso. Además, como es más pequeño, cabe perfectamente en la nave, así que se monta y lidera el cohete hacia Marte, completando así, la misión propuesta por la NASA.           </p> <p>             Zoel se despierta de este sueño mágico y se da cuenta que podrá conseguir todo lo que se proponga si desafía al filin Desidia.           </p>
<b>ASPECTOS DESTACAR.</b>	<p>             Se trata de un álbum en principio dirigido para edades superiores a los seis años, pero, aunque la historia no pueda ser leída por los/las más pequeños/as, las imágenes son muy atractivas, claras y explicativas, y se puede entender la historia perfectamente sin necesidad de leer, solo observándolas.           </p>




	<p>El formato contiene tapas blandas, y un tamaño mediano, lo cual hace que el libro sea manejable y fácil de usar.</p> <p>Se explican las emociones mediante una contraposición de Zel (la emoción que se quiere trabajar con la historia) y Desidia (la emoción opuesta), lo cual hace que sea mucho más fácil entender la definición de la emoción trabajada y su relación con la historia. Los “filins” acompañan al personaje durante toda la historia y hacen comentarios que hacen que el/la lector/a entienda muy bien esa clasificación de emoción positiva (Zen) y emoción negativa (Desidia).</p> <p>Las imágenes son especialmente llamativas, la ilustradora utiliza colores vivos y atractivos para crear las páginas mediante la técnica del papel rasgado. Mediante esta estrategia, la autora llama la atención de los niños a la historia y fomenta su creatividad ya que innova mediante una nueva forma de dibujo. Gráficamente, las imágenes invitan a experimentar e imaginar nuevas formas y mundos.</p> <p>Por otra parte, el aspecto lingüístico también cobra un papel esencial aquí. El lenguaje es claro y directo, aunque incluye diferentes tipos de adjetivos para profundizar en la emoción y en su definición concreta. Además, jugando con el abecedario, la colección se denominó <i>¿Qué sientes? De la A a la Z</i>, creando un abecedario de emociones en la que cada letra denomina un sentimiento diferente. En este caso, la Z, de Zel (fuerza de voluntad en catalán) está ligada al libro que cuenta la historia de Zoel. En otras palabras, se juega con la letra Z creando una historia que incluye muchas palabras con dicho fonema, de manera que este sonido se refuerza y se integra en la historia.</p> <p>Por último, la primera página incluye una ilustración del personaje principal de la historia, en este caso Zoel, realizando un tipo concreto de expresión corporal y facial que expresa de manera visual la emoción que se quiere tratar. Zoel, por lo tanto, se muestra concentrado y con fuerza para afrontar cualquier tipo de situación. Además de presentar una imagen explicativa de la expresión, también se añade una pequeña explicación en la que se describe la posición y expresión del personaje (Zoel se presenta con los puños cerrados, la mirada decidida y los brazos abiertos).</p>
--	---

<b>2. REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Título:</b> <i>El soldadito de plomo.</i></li> <li>• <b>Autor/a:</b> Jörg Müller.</li> <li>• <b>Lengua y país de origen:</b> alemán, Alemania.</li> <li>• <b>Nacionalidad:</b> alemana.</li> <li>• <b>Ilustraciones:</b> Jörg Müller.</li> <li>• <b>Traducción:</b> Eduardo Martínez.</li> <li>• <b>Editorial:</b> tercera edición, Lóguez.</li> <li>• <b>Fecha de edición:</b> tercera edición, noviembre de 2016. Edición Original en 2006.</li> <li>• <b>Colección:</b> Rosa y manzana.</li> <li>• <b>Edad Recomendada:</b> 4 años en adelante.</li> <li>• <b>Páginas:</b> 40.</li> <li>• <b>Formato:</b> 25 x 32 cm.</li> <li>• <b>ISBN:</b> 8489804923</li> <li>• <b>Materias:</b> Paso del tiempo, Afrontamiento frente a situaciones traumáticas, Destino no predestinado, Capacidad de superación y Reinención.</li> </ul>
<b>PORTADA.</b>	
<b>BREVE RESUMEN O ARGUMENTO.</b>	<p>Adaptación del cuento original “<i>El soldadito de plomo</i>” de Hans Christian Andersen.</p> <p>En una casa viven dos juguetes, el Soldadito de Plomo y una muñeca. La niña que vive en esa casa los quiere mucho y los cuida, hasta que empieza a crecer y los considera demasiado infantiles como para jugar con ellos. Como ya no los va a usar más, los arroja al vertedero.</p>

	<p>Otro niño que pasa por la calle ve los juguetes tirados a la basura y los recoge para más tarde entretenerse con ellos, montándolos en un barquito de papel y lanzándolos a una alcantarilla.</p> <p>Tras mucho tiempo de viaje, el barquito de papel llega con sus tripulantes al mar, donde un pez se los come.</p> <p>El pez, es pescado por un pescador, que lo cocina para comérselo y descubre en su interior a los dos protagonistas de este cuento. Los recoge con cuidado y los limpia, les da una nueva imagen y se los entrega a su hija. En ese momento, los juguetes se dan cuenta de que están en una zona muy pobre de África. La nueva dueña los cuida y mimas mucho, hasta que un comandante ricachón se los encuentra por casualidad durante un viaje y los reclama para su colección. La niña accede a regañadientes y los juguetes acaban expuestos en una vitrina de un museo muy importante de Londres, colmados de lujos y riquezas.</p>
<b>ASPECTOS DESTACAR.</b>	<p><b>A</b> -</p> <p>Es un libro de tapa dura y de un tamaño grande, lo cual deja más espacio para la expansión de las imágenes, elemento determinante en este cuento.</p> <p>Se trata de un álbum ilustrado que carece de letra, es decir, la historia está explicada mediante imágenes que ocupan la hoja entera. Estas ilustraciones son, por lo tanto, de gran calidad, resultando muy realistas y llamativas.</p> <p>Cabe destacar el gran detalle con que están pintadas, consiguiendo un efecto de realismo sobre el/a espectador/a que hace que éste/a se introduzca en el escenario en el que ocurre la siguiente parte de la historia. Este aspecto resulta esencial para comprender todos los sucesos, y fomenta mucho la imaginación ya que, al no haber una historia escrita, el/la lectora puede interpretar las imágenes y su relación como considere, dejando espacio a la creatividad.</p> <p>La primera y última página están conectadas, de manera que se consigue un efecto circular en el que la historia no acaba, sino que continúa, elemento esencial para reforzar la moraleja del cuento que tiene que ver con la superación y capacidad de cambiar el futuro.</p>

<b>3. REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Título:</b> <i>El cuento del cordero de Boundin.</i></li> <li>• <b>Autor/a:</b> Dirección: Bud Luckey, <b>Producción:</b> Osnat Shurer, <b>Guión:</b> Bud Luckey, <b>Música:</b> Bud Luckey, <b>Montaje:</b> Steve Bloom, <b>Narrador:</b> Bud Luckey.</li> <li>• <b>Compañía productora:</b> Pixar.</li> <li>• <b>Distribución:</b> Walt Disney Studios Motion Pictures.</li> <li>• <b>Lengua y país de origen:</b> inglés, Estados Unidos.</li> <li>• <b>Traducción:</b> J.R., Melián. Publicada su traducción en 2017, en la plataforma Youtube bajo el usuario [QuiereteMilVecesMas].</li> <li>• <b>Nacionalidad:</b> estadounidense.</li> <li>• <b>Fecha de edición:</b> 5 de noviembre de 2004.</li> <li>• <b>Edad Recomendada:</b> 3 años en adelante.</li> <li>• <b>Formato:</b> corto de animación infográfica.</li> <li>• <b>Materias:</b> Autoestima, Diversidad, Amor propio, Resiliencia, Superación.</li> </ul>
<b>PORTADA.</b>	
<b>BREVE RESUMEN O ARGUMENTO.</b>	<p>Boundin es un corderito muy feliz y alegre que se pasa los días bailando con sus compañeros/as. Está muy orgulloso de su lana, preciosa y blanca, que le cubre todo el cuerpo. Pero un día, de</p>

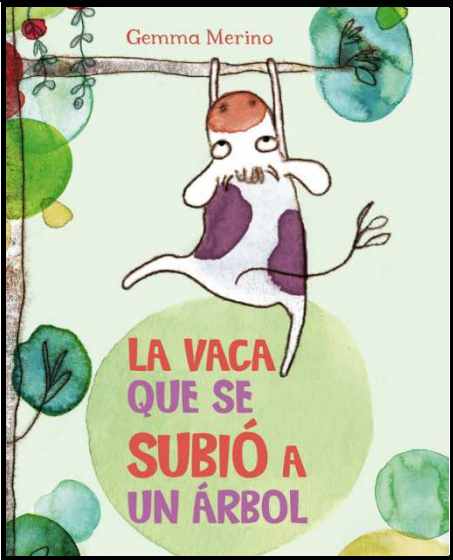
	<p>repente, esa lana desaparece ya que a Boundin lo esquilan y el pobre personaje se queda pelado y desanimado. Todos/as se burlan de él. Ya no se gusta así mismo, sin su lana no se ve capaz de seguir zapateando. Se queda escondido en una cueva esperando a que le vuelva a crecer.</p> <p>Tras días y días de tristeza y baja autoestima, una liebre pasa por ahí y le pregunta a Boundin porque ya no baila. Boundin le cuenta su historia y la liebre le dice que no se deje engañar por su mente, el aspecto físico da igual, tiene muchas cosas que debe valorar. También añade que quizás no pueda bailar, pero puede hacer otras cosas, como saltar muy alto. Le enseña a saltar y tras mucha práctica, Boundin aprende a saltar alto, muy alto. Pasa el resto del año saltando, incluso recupera su lana mientras salta, y cada mayo, cuando lo vuelven a esquilar, Boundin ya no se preocupa porque sabe que siempre podrá saltar.</p>
<b>ASPECTOS DESTACAR.</b>	<p><b>A</b> El propio formato es uno de los puntos fuertes de este recurso. Se trata de un corto animado, con una banda sonora muy pegadiza y unos personajes muy detallados en forma de animales. Es un corto fresco y lleno de movimiento, muy atractivo para cualquier edad.</p> <p>La narración se hace en verso, de manera que el ritmo de los versos y su conexión hace que la historia se cuente en un tono humorístico, resultando su moraleja mucho más sencilla de entender. Se hace uso de recursos tan sencillos como la lana o el bailar para representar situaciones emocionales más complicadas (baja autoestima, poco aprecio por parte de los/as compañeros, etc). Al tener un narrador propio, los espectadores pueden focalizar su atención en el vídeo, ya que no hay letra escrita. Además, el mensaje de amor propio y superación se traduce en sencillas oraciones que riman entre sí, lo que hace que el/la niño/a memorice dichas frases y las interiorice de manera dinámica y divertida.</p>

<p><b>4. REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Título:</b> <i>Vacío.</i></li> <li>• <b>Autor/a:</b> Ana Llenas.</li> <li>• <b>Lengua y país de origen:</b> España, castellano</li> <li>• <b>Nacionalidad:</b> española.</li> <li>• <b>Ilustraciones:</b> Ana Llenas.</li> <li>• <b>Editorial:</b> Barbara Fiore, original.</li> <li>• <b>Fecha de edición:</b> 2015.</li> <li>• <b>Edad Recomendada:</b> a partir de 5 años.</li> <li>• <b>Páginas:</b> 76.</li> <li>• <b>Formato:</b> 23X28 cm.</li> <li>• <b>ISBN:</b> 9788415208723</li> <li>• <b>Materias:</b> Superación, Resiliencia, Afrontamiento, Aceptación, Esperanza, Búsqueda de recursos.</li> </ul>
<p><b>PORTADA.</b></p>	
<p><b>BREVE RESUMEN O ARGUMENTO.</b></p>	<p>Julia es una niña feliz y normal, que de repente, un día, siente un gran vacío debido a una pérdida que sufre.</p> <p>Empieza a ver como salen monstruos del agujero, y no sabe que hacer para dejar de sentirse así. Intenta ponerle remedio buscando tapones que tapen ese gran agujero que tiene, pero no encuentra los adecuados, el vacío sigue creciendo y creciendo. Prueba todo lo que se le ocurre, una nueva mascota, un nuevo amor, comida, regalos y mil cosas materiales más, pero nada pone remedio a su vacío.</p>


	<p>Tras caer en un profundo estado de tristeza, decide buscar de otra manera. Y busca dentro suya, y no fuera. De esta forma, encuentra nuevos colores, melodías, y mundos maravillosos. Y aunque su vacío nunca desaparece del todo, se queda a vivir con la nueva Julia, que es feliz y sabe qué cosas le llenan de verdad.</p>
<p><b>ASPECTOS DESTACAR.</b></p> <p><b>A</b></p>	<p>Para empezar, las ilustraciones de este libro son un elemento muy llamativo y especial. La ilustradora usa la técnica de collage con materiales reciclados, lo cual también lo hace especial ya que invita a buscarle otro uso a los materiales que no usamos.</p> <p>La autora utiliza esta técnica haciendo que el lenguaje sea expresivo y visual, y de esta forma, los sentimientos que se representan en el álbum se ven reflejados de manera clara, directa y elocuente. Las expresiones faciales de Julia también ayudan mucho a entender el mensaje de la historia, y en general, el libro está lleno de metáforas sencillas que fundamentan de manera muy sencilla el mensaje de resiliencia que quiere transmitir. El trazo de los dibujos es sencillo e infantil, cercano a los/as niños/as. El diseño gráfico del libro es muy conocido entre los álbumes de este tipo.</p> <p>En este álbum, se trata la pérdida como algo de lo que también se puede aprender, y hace una distinción entre los tapones buenos y los malos, elemento clave ya sin esa aclaración, podría dar a entender que los vacíos se pueden llenar con cualquier cosa. Además, en el final, Julia encuentra el tapón dentro de sí misma, es decir, que su felicidad depende de ella misma. Este elemento también es destacable ya que invita a mirar hacia el interior y aclara que no se depende de factores externos para ser feliz.</p> <p>A medida que las emociones de Julia van cambiando, los colores también se transforman, lo que hace que los/as niños/as relacionen color-emoción y entiendan mejor su situación emocional.</p> <p>El personaje principal es una niña con problemas reales y cotidianos, lo que hace que los/as niños/as que lean la historia se vean reflejados/as y se pongan en su lugar.</p> <p>Además, las páginas son muy grandes y las imágenes ocupan todo su espacio, dejando un pequeño hueco para la letra. De esta manera, el hilo de la historia se</p>

	<p>comprende mejor y los/as lectores/as se identifican más con la trama.</p> <p>Las tapas son rígidas y poseen un troquel que simula el agujero de Julia, otro recurso utilizado para introducir el concepto de vacío de forma gráfica y visual.</p>
--	--

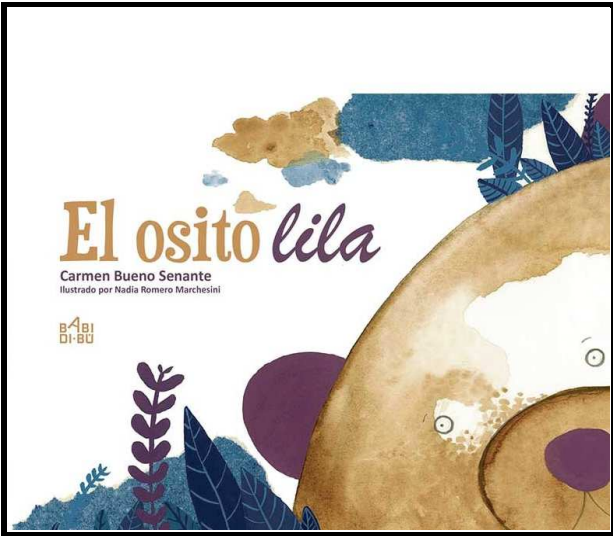


<p><b>5. REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Título:</b> La vaca que se subió a un árbol. (Basado en The cow who climbed a tree)</li> <li>• <b>Autor/a:</b> Gemma Merino.</li> <li>• <b>Lengua y país de origen:</b> Reino Unido, inglés.</li> <li>• <b>Nacionalidad:</b> inglesa.</li> <li>• <b>Ilustraciones:</b> Gemma Merino.</li> <li>• <b>Traducción:</b> Gemma Merino.</li> <li>• <b>Editorial: (especial, original):</b> Original Española, Editorial Picarona. La Edición Original inglesa fue en 2015 por Macmillan Children's Books, siendo una edición original ilustrada.</li> <li>• <b>Fecha de edición:</b> 2015 en ambos casos.</li> <li>• <b>Edad Recomendada:</b> a partir de 3 años.</li> <li>• <b>Páginas:</b> 32.</li> <li>• <b>Formato:</b> 27X21'6cm.</li> <li>• <b>ISBN:</b> 9788416117383.</li> <li>• <b>Materias:</b> Superación, Inconformismo, Búsqueda de sentido.</li> </ul>
<p><b>PORTADA.</b></p>	
<p><b>BREVE RESUMEN O ARGUMENTO.</b></p>	<p>Tina es una vaca que convive con sus hermanas. Tiene muchos sueños e inquietudes, y siempre quiere salir a investigar al bosque, mientras que sus hermanas se conforman con pastar en los prados cercanos a su casa.</p> <p>Tina es una vaca incomprendida, sus hermanas creen que sus investigaciones son tonterías y que una vaca simplemente tendría que pasarse el día pastando, como hacen ellas.</p> <p>La protagonista, que tiene las ideas muy claras, decide, un día, subir un árbol. No es una cosa que hagan las vacas,</p>

	<p>pero a Tina le encanta probar cosas nuevas. Cuando consigue subir, se encuentra con un dragón en las ramas del árbol, y comienzan a charlar, dándose cuenta de que comparten los mismos gustos e inquietudes por perseguir sus sueños y probar cosas nuevas.</p> <p>Un día, Tina abandona su casa para vivir en el árbol con su amigo el dragón. Sus hermanas, enfadadas con ella ya que según ellas sus tonterías han llegado demasiado lejos, acuden al bosque en su búsqueda. Cuando llegan, quedan maravilladas por ese mundo nuevo al que nunca habían ido y se suben al árbol con su hermana. Juntas visualizan nuevas cosas que probar y nuevos sitios que visitar.</p>
<b>ASPECTOS DESTACAR.</b>	<p><b>A</b></p> <p>La historia es muy didáctica ya que Tina no se muestra, en ningún momento, coartada por las burlas de sus hermanas, sino que sin saber si saldrá bien, sigue adelante hacia sus sueños. El mensaje es esperanzador y anima a los/as lectores/as a que solo hagan caso a su propia opinión.</p> <p>Las imágenes del libro resultan muy llamativas ya que ocupan todo el espacio de la página, reservando un pequeño hueco para la narración y haciendo, así, que el/la lector/a se introduzca en la historia.</p> <p>Además, la historia sigue de forma continuada en las páginas, es decir, no se interrumpe, y por lo tanto, hay que pasar la página para terminar la frase narrativa y entender el sentido de la historia. Esto hace que la historia sea dinámica y concede un papel activo al alumnado, ya que tiene que concentrarse en pasar las páginas y acordarse de que habían visto en la anterior porque sino, no entenderán la siguiente página.</p> <p>Las ilustraciones incluyen muchos colores brillantes que se asocian a los mundos nuevos a los que acude la vaca. Esta asociación emoción-color ayuda mucho a la comprensión del estado de ánimo del personaje.</p> <p>Además, el final del libro consiste en una página en blanco que invita a los/as niños/as a imaginar a donde viajaron las vacas, lo cual fomenta su creatividad e imaginación, haciéndoles partícipes de la trama.</p>

<p><b>6. REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Título:</b> <i>El cazo de Lorenzo.</i></li> <li>• <b>Autor/a:</b> Isabelle Carrier</li> <li>• <b>Lengua y país de origen:</b> francés, Francia.</li> <li>• <b>Nacionalidad:</b> francesa.</li> <li>• <b>Ilustraciones:</b> Isabelle Carrier.</li> <li>• <b>Traducción:</b> <a href="#">Elodie Bourgeois Bertín</a>.</li> <li>• <b>Editorial: (especial, original):</b> Edición 11ª, Editorial Juventud. La edición original es de Bilboquet.</li> <li>• <b>Fecha de edición:</b> Edición 11ª, marzo 2010. Edición original en francés y castellano en 2009.</li> <li>• <b>Edad Recomendada:</b> a partir de 5 años.</li> <li>• <b>Páginas:</b> 40 páginas.</li> <li>• <b>Formato:</b> 25,5X19cm.</li> <li>• <b>ISBN:</b> 978842613781-4.</li> <li>• <b>Materias:</b> Diversidad Funcional, Esfuerzo, Superación, Resiliencia</li> </ul>
<p><b>PORTADA.</b></p>	
<p><b>BREVE RESUMEN O ARGUMENTO.</b></p>	<p>Lorenzo es un niño especial. Desde que nació, arrastra un cazo consigo. El cazo le molesta, le impide jugar como el resto de los niños/as, hace que la gente le mire raro, y hace que Lorenzo se enfade porque no le deja hacer muchas cosas. Lorenzo es un niño que tiene muchas cualidades: es muy cariñoso, se le da muy bien dibujar y pintar y es muy empático. Aún así, el resto de las personas cree que puede llegar a ser inquietante.</p> <p>Por eso, Lorenzo decide esconderse debajo de su cazo. No quiere recibir más castigos y burlas, así que decide desaparecer debajo del objeto, le parece lo más sencillo.</p>

	<p>Pero no todo es tan simple. Un día, una mujer se acerca a Lorenzo y le quita el cazo de la cabeza. Le muestra que, aunque más pequeño, ella también tiene un cazo. Le enseña a usar el cazo para su propio beneficio, y le cose una bolsita para guardarlo. Poco después, se despide.</p> <p>Lorenzo está, ahora, mucho más integrado. Lleva su cazo bien guardado y ya no le impide jugar. Sigue mostrando sus cualidades y ahora parece que las personas de su alrededor las ven y las valoran. Lorenzo ya no arrastra su cazo, pero sigue siendo el mismo.</p>
<b>ASPECTOS A DESTACAR.</b>	<p>Para empezar, se trata de una historia muy conocida en el mundo de la enseñanza de valores. De hecho, es una lectura recomendada por la FEAPS (Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual).</p> <p>Los trazos de los dibujos son simples e infantiles, lo cual hace que la historia se transmita de forma directa y sencilla. Las expresiones de Lorenzo y la forma en la que habla son tiernas y hacen que los/as lectores/as se conmuevan.</p> <p>Además, el protagonista es un niño, elemento que también hace que los /as lectores/as se identifiquen con el protagonista y se integren en la historia.</p> <p>Sobre la historia, cabe destacar que el cazo de Lorenzo no desaparece en ningún momento, simplemente aprende a llevarlo. Es un gran mensaje ya que no elimina el obstáculo, aprende de él.</p> <p>Por último, la metáfora del cazo hace que se entienda la moraleja de la historia desde una perspectiva cercana y comprensible.</p>

<p><b>7. REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Título:</b> <i>El osito Lila.</i></li> <li>• <b>Autor/a:</b> Carmen Bueno.</li> <li>• <b>Lengua y país de origen:</b> castellano, España.</li> <li>• <b>Nacionalidad:</b> española.</li> <li>• <b>Ilustraciones:</b> Nadia Romero.</li> <li>• <b>Colección:</b> La casita esdrújula.</li> <li>• <b>Editorial: (especial, original):</b> Edición Original, Editorial Babidibu.</li> <li>• <b>Fecha de edición:</b> enero de 2020.</li> <li>• <b>Edad Recomendada:</b> a partir de 3 años.</li> <li>• <b>Páginas:</b> 32.</li> <li>• <b>Formato:</b> 24X17 cm.</li> <li>• <b>ISBN:</b> 978-84-18017-02-5</li> <li>• <b>Materias:</b> Resiliencia, capacidad de superación, estrategias de afrontamiento.</li> </ul>
<p><b>PORTADA.</b></p>	
<p><b>BREVE RESUMEN O ARGUMENTO.</b></p>	<p>El osito Lila vive en el arcoíris junto al resto de sus hermanos osos. Un día, se cae de él y aparece en un bosque, completamente solo. Allí, conoce a otro tipo de osos que le enseñan a vivir en ese nuevo hogar en el que le ha tocado habitar, le muestran como pescar, como recoger bayas y le invitan a hibernar con ellos. Al pasar el período de hibernación, el oso ve como un arcoíris aparece de nuevo en el cielo y sus hermanos osos encima de él. ¡Al arcoíris le falta su color lila! Feliz, vuelve con su familia y se despid</p>

	<p>de sus nuevos amigos, a los que, sin duda, volverá a ver. Se siente muy agradecido por todo el aprendizaje que ha obtenido en su aventura.</p>
<b>ASPECTOS A DESTACAR.</b>	<p>La ilustración es especialmente importante en este álbum, ya que está hecha con mucho cuidado, utilizando acuarelas de mismos tonos en todo el libro, lo cual crea un efecto visual precioso y que llama mucho la atención de los/as niños/as.</p> <p>Además, en la historia, el oso Lila aprende a vivir de otra manera, sin resignarse a lamentarse por lo que le ha pasado y esa moraleja está expresada de una manera tan sencilla y directa que los/as lectores/as la captan e interiorizan muy rápidamente. Consiste en una historia de resiliencia que transmite el mensaje de manera sencilla y suave, esa es la impresión que se obtiene al leerla y observar los tonos y colores violetas.</p> <p>Otro aspecto interesante resulta la metáfora que se hace del arcoíris con la familia de osos, ya que cada uno representa un color. Cuando sale el arcoíris y los osos van en búsqueda del color que le falta a su arcoíris, se expresa de una manera muy visual el sentido de pertenencia a la familia y que existen otros tipos de familia que no son de sangre, como la nueva familia del osito Lila en el bosque.</p> <p>Por otro lado, resulta importante destacar el formato del libro, que incluye en un pequeño anexo estrategias para trabajar la resiliencia en Educación Infantil, y, por lo tanto, es muy útil.</p>


<p><b>8. REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Título:</b> <i>El monstruo de colores.</i></li> <li>• <b>Autor/a:</b> Ana Llenas.</li> <li>• <b>Lengua y país de origen:</b> España, castellano.</li> <li>• <b>Nacionalidad:</b> española.</li> <li>• <b>Ilustraciones:</b> Ana Llenas.</li> <li>• <b>Editorial:</b> Edición Original, Editorial Flamboyant.</li> <li>• <b>Fecha de edición:</b> 2012.</li> <li>• <b>Edad Recomendada:</b> 3 años en adelante.</li> <li>• <b>Páginas:</b> 48 páginas.</li> <li>• <b>Formato:</b> 25,5 x 25,5 cm.</li> <li>• <b>ISBN:</b> 9788493987749</li> <li>• <b>Materias:</b> Inteligencia emocional, Emociones, Identificación y expresión emocional.</li> </ul>
<p><b>PORTADA.</b></p>	
<p><b>BREVE RESUMEN O ARGUMENTO.</b></p>	<p>El monstruo de colores se ha levantado de la cama sintiéndose raro.</p> <p>Se le han mezclado las emociones y no las puede separar. Una niña, amiga suya, decide ayudarlo, pero para ello, primero hay que saber en qué consiste cada emoción. Una por una, van explicando todas las</p>

	<p>emociones con sus correspondientes colores (azul-tristeza, amarillo-alegría, rojo-ira/enfado, verde-calma, negro-miedo) y cuándo y cómo sentimos estas emociones. Después de explicar y definir todas, ambos se dedican a colocarlas en botes. ¡Ya están ordenadas! Pero, de pronto, un nuevo sentimiento de color rosa aparece. ¿Qué sentimiento será?</p>
<b>ASPECTOS A DESTACAR.</b>	<p>Al igual que en su anterior álbum, Vacío, Llenas utiliza la técnica del collage de materiales reciclados para ilustrar el álbum. Una vez más, esto hace que el libro sea especial, realizando unas imágenes muy explicativas y claras que invitan a la imaginación y a la reutilización de materiales.</p> <p>Por otro lado, el lenguaje es directo y sencillo.</p> <p>Además, a cada emoción se le asocia un color y una metáfora sobre lo que sentimos cuando experimentamos dicha emoción, siendo éstas muy ilustrativas y expresivas, por ejemplo: “La rabia arde al rojo vivo y es feroz como el fuego”.</p> <p>Es por eso por lo que, con ejemplos y metáforas sencillas y cercanas, la definición que se hace de cada emoción es fácil de entender y asimilar.</p> <p>En la última página, el monstruo de colores aparece con el color rosa, pero no se describe el sentimiento que está viviendo. Deja espacio a la imaginación de cada niño/a para pensar que emoción estará experimentando el monstruo en esos momentos, jugando con la asociación emoción-color que se había hecho previamente.</p> <p>Consiste en una historia muy didáctica que enseña a diferenciar las emociones y ponerles cara (y color), haciendo partícipes a los/as lectores/as, que tienen que descubrir a qué emoción corresponderá el color rosa, ya que la amiga del monstruo no lo dice.</p>



<p><b>9. REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Título:</b> <i>Las jirafas no pueden bailar</i> (<i>Giraffes can't dance.</i>)</li> <li>• <b>Autor/a:</b> Guy Parker-Rees.</li> <li>• <b>Lengua y país de origen:</b> Inglaterra, inglés.</li> <li>• <b>Nacionalidad:</b> inglesa.</li> <li>• <b>Ilustraciones:</b> Giles Andreae.</li> <li>• <b>Traducción:</b> Margarita Gómez Borrás.</li> <li>• <b>Editorial:</b> Bruño. Edición original: Orchard books.</li> <li>• <b>Fecha de edición:</b> 2014, Edición Original: 2001.</li> <li>• <b>Edad Recomendada:</b> 5 años en adelante.</li> <li>• <b>Páginas:</b> 18.</li> <li>• <b>Formato:</b> 24,5 x 30.5 cm.</li> <li>• <b>ISBN:</b> 978-84-216-8312-5.</li> <li>• <b>Materias:</b> Autoestima, Diversidad, Tolerancia, Resiliencia.</li> </ul>
<p><b>PORTADA.</b></p>	
<p><b>BREVE RESUMEN O ARGUMENTO.</b></p>	<p>Chufa es una jirafa que nació con las patitas torcidas. Aunque vive una vida tranquila y feliz, hay muchas cosas</p>

	<p>que no puede hacer debido a sus patitas, como bailar o correr.</p> <p>Un día, se celebró el gran baile de la selva, donde todos los animales acudían a enseñar sus dotes danzando. Cada pareja de animales preparó un baile, los rinocerontes un vals, los monos unas sevillanas, los tigres un tango...Pero Chufa no tenía pareja. Aún así, se atrevió a salir a bailar. Sus patitas le fallaron y todo el mundo se burló de ella, así que huyó desconsolada a su casa. ¡Nunca podría bailar!</p> <p>Sin embargo, en el camino, se encontró con su amigo el saltamontes. Este, le aconsejó que siguiera su propio ritmo, que escogiera otra canción y bailara como a ella le diera la gana. La jirafa empezó a mover sus patitas siguiendo su propio ritmo, marcado por una canción que el saltamontes empezó a tocar.</p> <p>Pronto, todos los animales siguieron los pasos de Chufa. ¡Que bien bailaba! Chufa les aconsejó que cada uno/a buscara su propia canción y su propio ritmo.</p>
<b>ASPECTOS A DESTACAR.</b>	<p>Este álbum es de especial interés porque es en formato pop-out, es decir, las imágenes tienen relieve y saltan a la vista del/la lectora/a. Eso, desde un comienzo, es un punto fuerte que llama la atención y atrae a los/as niños/as. La jirafa se presenta como un personaje tridimensional que ayuda a la creación de una imagen mental. Permite que los/as niños/as interactúen con los personajes ya que tienen que accionar diferentes palancas para que estos se muevan, despertando la imaginación. Además, los colores son muy llamativos y brillantes.</p> <p>En relación con el lenguaje utilizado, es un lenguaje en forma de verso, que incluye estructuras repetitivas como los diferentes animales realizando bailes. Este tipo de estructuras y verso dan ritmo al álbum y hacen que su comprensión sea mucho más sencilla. El mensaje es muy enriquecedor, ya que no se limita a cambiar la música para que Chufa baile, si no que Chufa busca su propia música y de esta manera se fomenta el sentido de la iniciativa por su parte para buscar otros recursos.</p>

<p><b>10. REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Título:</b> <i>Cuerdas</i>.</li> <li>• <b>Autor/a:</b> Pedro Solís. <b>Productora:</b> La fiesta P.C. <b>Música:</b> Victor Peral. <b>Actores de voz:</b> Miriam Martín y Belén Rueda.</li> <li>• <b>Lengua y país de origen:</b> castellano, España.</li> <li>• <b>Nacionalidad:</b> española.</li> <li>• <b>Fecha de edición:</b> 2013.</li> <li>• <b>Edad Recomendada:</b> 5 años en adelante.</li> <li>• <b>Formato:</b> cortometraje oficial.</li> <li>• <b>Materias:</b> Diversidad Funcional, Tolerancia, Resiliencia, Amistad.</li> </ul>
<p><b>PORTADA.</b></p>	
<p><b>BREVE RESUMEN O ARGUMENTO.</b></p>	<p>María, una niña normal y corriente, se despierta un día normal y corriente y va a su escuela. Pero ese día no es normal y corriente como todos los días, ese día la clase recibe a un compañero nuevo un tanto especial. Este compañero, recibido por el resto de la clase con desprecio, no puede moverse mas allá de su silla de ruedas, ni siquiera puede hablar. Pronto se hacen amigos, María diseña formas de jugar para que ambos puedan participar, incluso acaba atando una cuerda a la mano de su amigo y a la suya</p>

	<p>propia para poder bailar juntos. Pero un día, desgraciadamente, ese compañero fallece. María se lleva un buen disgusto, pero nunca se olvidará de él. Cuando pasan los años y crece, María se hace profesora y lleva consigo siempre esa cuerda que unió de una forma tan especial a los dos amigos.</p>
<b>ASPECTOS A DESTACAR.</b>	<p>Aunque es un cortometraje con un final muy duro, es totalmente realista y sincero. El final da sentido a la historia y al esfuerzo que María invierte en que su amigo aprenda a jugar de diferentes formas, y trata la resiliencia en su máximo exponente.</p> <p>Este corto ha recibido numerosos premios, la animación es espectacular y al ser niños/as los/as protagonistas, invita a los/as espectadores/as a sentirse identificados/as.</p> <p>La banda sonora, los colores brillantes y la historia crea una gran sensación de empatía en los/as que lo ven.</p> <p>El mensaje se expresa de forma clara y directa: siempre se puede conseguir lo que se quiere, pero si buscas resultados distintos, busca formas distintas.</p> <p>El apego y la amistad también son tratados de manera enriquecedora en este vídeo, utilizándolos como recurso para aumentar la fortaleza personal.</p>